

Soili Rytivaara

OSAAMISEN KEHITTÄMINEN TEHOHOITOTYÖSSÄ
-mentorointia, opintopiirejä ja oppimispolkuja

Opinnäytetyö

Kajaanin ammattikorkeakoulu

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen

Syksy 2009



**Kajaanin
ammattikorkeakoulu**

OPINNÄYTETYÖ TIIVISTELMÄ

Koulutusala Sosiaal-, terveys- ja liikunta-ala	Koulutusohjelma Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen
Tekijä(t) Soili Rytivaara	
Työn nimi Osaamisen kehittäminen tehohoitotyössä - mentorointia, opintopiirejä ja oppimispolkuja	
Vaihtoehtoiset ammattiopinnot	Ohjaaja(t) Maija-Liisa Laitinen Toimeksiantaja Kainuun maakunta-kuntayhtymä, Kainuun keskussairaala, teho-osasto
Aika Syksy 2009	Sivumäärä ja liitteet 79 + 7
<p>Jatkuva muutos on tuonut ihmisen oppimiselle uusia haasteita. Myös työelämässä tarvitaan jatkuvaa uudistumista. Tiedon sanotaan kaksinkertaistuvan runsaassa viidessä vuodessa. Tieto myös vanhenee nopeasti. Osaamisen määrätietoista kehittämistä pidetään yhtenä keinona vastata yhteiskunnan muutostarpeisiin. Osaamisen johtamisella voidaan luoda sellaiset rakenteet, joissa osaaminen kehittyy haluttuun suuntaan. Työyhteisön ilmapäiriin tulee olla oppimista edistävä ja oppimiseen kannustava. Työelämässä tarvitaan yhä enemmän kykyä yhdessä ratkaista uusia ja muuttuvia ongelmia.</p> <p>Tämä opinnäytetyö on kehittämistyö, jonka tarkoituksena oli edistää osaamisen kehittämistä Kainuun keskussairaalan teho-osastolla. Kehittämistehtävään sisältyi työyhteisössä toteutettu projekti, jossa käynnistettiin uusia, yhteistoiminnallisia oppimiskäytäntöjä. Projektin aikana käynnistyivät mentorointi ja opintopiiritoiminta. Myös oppimispolkuja valmisteltiin, mutta niitä ei ehditty arvioida tämän projektin aikana.</p> <p>Käynnistysvaiheessa toimintaa arvioitiin realistisella arviointitutkimuksella. Interventioina olivat oppimiskäytännöt, joista saatuja kokemuksia tutkimuksessa arvioitiin. Tutkimus kohdistui kehittämisen ensimmäiseen sykliin. Erityisen kiinnostuksen kohteena olivat ne mekanismit, joihin osaamisen johtamisella voidaan vaikuttaa. Interventoiden kehittämiseen kerättiin aineistoa haastatteluista, ryhmäkeskustelusta, 6-3-5-tekniikalla, käytäväkeskusteluista ja kokousmuistioista. Haastattelut analysoitiin sisällön analyysillä. Tulokset auttavat kehittämään käytäntöjä työyhteisön tarpeiden mukaisiksi.</p> <p>Mentorointitoiminta käynnistyi hyvin. Noin kolmasosa työyhteisöstä osallistui toimintaan. Arviointitulokset osoittivat, että toiminta edellyttää hyvää suunnittelua, riittävästi tietoa mentorointitoiminnasta sekä lisäksi jatkuvaa tukea varsinkin aloitusvaiheessa. Opintopiirissä käytyjen keskustelujen koettiin tuovan monia hyötyjä työyhteisön asioiden kehittymiselle. Keskustelu antoi mahdollisuuden löytää sekä yhteneviä että erilaisia käsityksiä ja toimintatapoja. Se edisti yhdessä ajattelemista ja yhdessä tekemistä myös opintopiirin ulkopuolella. Vaikka oppimispolkuja ei tässä projektissa arvioitu, myös niistä tuli suosittu oppimiskäytäntö työyhteisöön. Käytäntöjen ylläpitäminen edellyttää työyhteisössä nimettyjä vastuuhenkilöitä, jotka kehittävät niitä suunnitelmallisesti.</p> <p>Realistisen arviointitutkimukseen liittyvää oppimiskäytäntöjen mallinnusta voidaan hyödyntää työyhteisössä toimintojen jatkokehittelyyn sekä siirtää käytettäväksi myös muihin työyhteisöihin, jotka ovat kiinnostuneita uusista oppimismenetelmistä.</p>	
Kieli	Suomi
Asiasanat	osaamisen johtaminen, työssä oppiminen, oppimiskäytännöt, realistinen arviointi
Säilytyspaikka	<input checked="" type="checkbox"/> Kajaanin ammattikorkeakoulun Kaktus-tietokanta <input checked="" type="checkbox"/> Kajaanin ammattikorkeakoulun kirjasto

School Health and Sports	Degree Programme Second-Cycle Degree Programme in Healthcare Management and Development
Author(s) Soili Rytivaara	
Title Competence Development in Intensive Nursing through Mentoring, Study Circles and Learning Paths	
Optional Professional Studies	Instructor(s) Maija-Liisa Laitinen
	Commissioned by Joint authority of Kainuu Region, Kainuu Central Hospital, Intensive Care Unit
Date Autumn 2009	Total Number of Pages and Appendices 79 + 7
<p>Constant change has brought new challenges to human learning. There also is an ongoing need for upgrading at work. Furthermore, information becomes out of date rapidly. The systematic development of human resources is considered one way to respond to the needs of the societal change. Competence management can create the structures in which knowledge evolves into the desired direction. The atmosphere in the workplace should both promote and encourage learning. In working life there is a growing need to jointly solve new and continuously changing problems.</p> <p>This thesis is a work of redevelopment intended to promote competence development in the Intensive Care Unit of Kainuu Central Hospital. The development tasks included a workplace project which launched new, co-operative learning practices. During the project, mentoring and study circle activities were started. Learning paths were also prepared. However, the time constraints of the project did not allow for their evaluation.</p> <p>During the start-up phase, realistic evaluation was used to evaluate the activities. The interventions were learning practices, experiences of which the study evaluated. The research focused on the development of the first cycle. Of particular interest were the mechanisms which can be affected by competence management. The required material to develop interventions was collected from interviews, group discussions, the 6-3-5-technique, discussions in the hallways and meeting memos. The interviews were analyzed by content analysis. The results will aid in developing practices to fit the needs of the workplace.</p> <p>The mentoring commenced well. Approximately one third of the work community took part in the activities. The evaluation results showed that the operation depends on good planning, adequate information of mentoring in addition to ongoing support, especially at the initiation stage. The study circle discussion was felt to bring many benefits to the enhancement of workplace issues. The debate provided an opportunity to find both congruent and differing views and practices. It fostered thinking and acting together also outside the study circle. Although the learning paths were not evaluated in this project, they also became a popular learning tool in the work community. The maintenance of the policies requires that there are appointed individuals in charge who will develop the policies systematically. The modeling of learning practices can be used in the workplace to further develop practices, and it can also be transferred for use in other work communities that are interested in new learning methods.</p>	
Language of Thesis	Finnish
Keywords	competence management, learning organization, learning practices, realistic evaluation
Deposited at	<input checked="" type="checkbox"/> Kaktus Database at Kajaani University of Applied Sciences <input checked="" type="checkbox"/> Library of Kajaani University of Applied Sciences

*Puhu minulle, niin kuuntelen.
Näytä minulle, niin ymmärrän.
Ota minut joukkoosi, niin opin.*

Intiaanisananlasku

ALKUSANAT

Ihmisen elämä on jatkuvaa oppimista. Siinä varmaan eräs syy siihen, että opinnäytetyöni aihe on tuntunut läheiseltä. Itse aihe on antanut voimia ja motivaatiota työn tekemiseen. Aikuis-
kasvatuskirjallisuutta lukiessani on käytännön sovelluskohde löytynyt hyvin läheltä, aivan kir-
jan edestä. Oppiminen on kuitenkin yhteisöllinen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa
ympäristön kanssa. Niin on myös ollut tämän opinnäytetyön tekeminen. Kehittämistehtävää
ei tehdä yksin, vaan se vaatii monien eri tahojen hyvää yhteistyötä.

Kaikkein suurimmat kiitokset lausun omalle työyhteisölleni, ”*tämä oli vähän niin ku meidän jut-
tu*”, kuten haastatteluissa todettiin. Ilman teitä en olisi voinut tehdä tätä työtä. Jokaisen osal-
listuminen oli tärkeää. Se innostus, jolla tämä työyhteisö ottaa uusia haasteita vastaan, säteilee
suurta elinvoimaa ympäristöönsä. Kiitos kuuluu myös esimiehelle, osastonhoitaja Virpi Kor-
hoselle, joka luo monin tavoin työyhteisöön oppimista edistävää ilmapiiriä. Hän oli lisäksi
tärkeänä tukenani työelämän ohjaajan roolissaan. Kiitän myös sydämellisesti projektiryhmää,
Tuula Laurilaa ja Tiina Kähköstä, jotka työskentelivät ahkerasti yhteisen asiamme hyväksi.
Muistan vielä hyvin iloisen huudahduksen, jonka sain vastaukseksi, kun kysäisin, miten op-
pimispolkujen suunnittelu etenee: ”Kaikki on valmista, enää didaktinen kokous on pitämät-
tä!”. Se kuvasti hyvin sitä paneutumista, jota projektiryhmä työssään osoitti.

Opinnäytetyö oli monivaiheinen. Tuskin olisin saanut sitä pysymään koossa ilman asiantun-
tevaa ja kannustavaa ohjausta, jota sain yliopettaja Maija-Liisa Laitiselta. Siitä suuri kiitos. Si-
nulla on dialogitaidot parhaimmasta päästä. Tukea ja hyviä kommentteja sain myös ver-
taisohjaajaltani, Katjalta, jota tässä kauniisti kiitän. Koko opiskelijaryhmämme oli iso voima-
vara. Keskustelut Sirpan, Sirkan ja kaikkien muidenkin kanssa auttoivat aina vähän eteenpäin.

Lopuksi kiitän vielä kaikkia rakkaita läheisiäni heidän antamastaan tuesta, erityisesti aviomies-
täni Pekkaa, joka jaksoi kannustaa ja pitää minusta hyvää huolta koko prosessin ajan.

Paltaniemellä 25.11.2009

Soili Rytivaara

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 Kehittämiskohteen kuvaus	5
2.2 Yhteiskunnan muutos	6
3 OSAAMISEN JOHTAMINEN	8
3.1 Osaamisen johtamisen kehitysvaiheet	10
3.2 Oppiva organisaatio.....	13
3.2.1 Sengen malli oppivasta organisaatiosta.....	14
3.2.2 Organisaation tiedon muodostamisen prosessimalli	17
4 OPPIMINEN	21
4.1 Oppiminen reflektointina	21
4.2 Oppimiskäsitysten tarkastelua.....	22
4.3 Työssä oppiminen.....	24
5 OSAAMISEN KEHITTÄMISPROSESSI TEHO-OSASTOLLA	28
5.1 Oppimiskäytäntöjen kehittämisprojekti.....	30
5.2 Projektioorganisaatio ja sen tehtävät.....	30
5.3 Oppimiskäytännöt	31
5.3.1 Mentorointi.....	32
5.3.2 Opintopiirit.....	33
5.3.3 Oppimispolku.....	35
6 KEHITTÄMISTYÖN METODOLOGIA	37
6.1 Realistinen arviointitutkimus.....	38
6.2 Tuumailu	41
6.3 Ohjelmateoria.....	43
6.4 Aineistonkeruumenetelmät.....	44
6.4.1 Teemahaastattelu	44
6.4.2 Äänetön pienryhmäteknikka	45
6.4.3 Käytäväkeskustelut	46
6.4.4 Muistiot	47

6.5 Aineiston tulkinta.....	48
7 ARVIOINTITULOKSET.....	50
7.1 Mentorointi.....	50
7.1.1 Mentoroinnin arviointitulokset.....	51
7.1.2 Johtopäätökset ja kehittävät toimenpiteet seuraavaa sykliä varten	52
7.2 Opintopiiri	55
7.2.1 Opintopiirin arviointitulokset	56
7.2.2 Johtopäätökset ja kehittävät toimenpiteet seuraavaa sykliä varten	61
7.3 Oppimispolku.....	62
8 POHDINTA	64
8.1 Tutkimustyö.....	64
8.2 Projektitoiminta.....	68
8.3 Kehittämistyö	68
8.3.1 Mentorointi.....	69
8.3.2 Opintopiiritoiminta	70
8.4 Kehittämistyön hyödynnettävyys	71
8.5 Katsaus tulevaisuuteen	72
LÄHTEET.....	74

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tekniikan ja tiedon kehittyminen on kiihdyttänyt yhteiskunnan muutosta ja tuonut ihmisen oppimiselle uusia haasteita. Uuden tiedon määrä kasvaa valtavalla vauhdilla. Tieteellinen ja tekninen tieto kaksinkertaistuvat runsaassa viidessä vuodessa. Tämä näkyy voimakkaina paineina myös työelämässä. Työn edellyttämien taitojen ja tietojen hallintaan ei enää riitä ammattiin kouluttautuminen, vaan tarvitaan jatkuvaa uuden tiedon oppimista ja omaksumista. Ei riitä, että uudet työntekijät perehdytetään työhön huolellisesti. Jatkuvassa muutoksessa tarvitaan myös ammattitaitoisen ja työnsä osaavan henkilökunnan oppimisvalmiuksien ja oppimismahdollisuuksien kehittämistä, niin että osaaminen pysyy muutoksessa mukana. Työelämässä tulee kyetä uudistumaan ja uudistamaan sekä omaa ajatteluaan että toimintaansa sekä osallistumaan työikäntöjen kehittämiseen (Sydänmaalakka 2001, 23-25; Kauppi 2004, 198).

Tiedon kehittymisen ja uudistumisen ohella yhteiskunnan ikärakenteen muutos tuo haasteita erityisesti sosiaali- ja terveysalalle. Suurten ikäluokkien siirtyminen sosiaali- ja terveyspalveluista eläkkeelle tulee aiheuttamaan vakavia uuden henkilöstön rekrytointiongelmia lähitulevaisuudessa. Alan vetovoimaisuuden todetaan heikentyneen muun muassa terveydenhuollon jaksamisongelmien vuoksi. (Lammintakanen, Myllykangas, Kinnunen, Kuusi & Ryynänen 2004, 33.) Tutkimusten mukaan osaamisella on suuri vaikutus työhyvinvointiin. Ajantasainen ja riittävä osaaminen edistää työnhallinnan tunnetta ja vähentää koettua stressiä. Työn tulisi olla sopivan haastavaa, mutta ei liian vaikeaa. Sen tulisi tarjota oppimiskokemuksia ja oivalluksia. (Rauramo 2004, 157.) Henkilöstövoimavarojen johtamiseen tarvitaan uusia strategioita. Työyhteisöt, jotka panostavat henkilöstön osaamiseen, pärjäävät kiristyvässä kilpailussa osaavasta työvoimasta. (Lammintakanen ym. 2004, 46.)

Osaamisen johtamisen käsite on vakiintunut terveydenhuollon organisaatioissa käytäviin keskusteluihin viime vuosikymmenen aikana. Viitala (2002, 166) määrittelee osaamisen johtamisen oppimisen suuntaamiseksi, oppimista edistävän ilmapiirin luomiseksi, oppimisprosessien tukemiseksi ja esimerkillä johtamiseksi. Oppimista edistävä ilmapiiri on tukijärjestelmä, joka mahdollistaa kehittävän vuorovaikutuksen ja informaation vaihdon. Vuoropuheluissa tuodaan esille erilaisia näkemyksiä ja etsitään yhdessä ratkaisuja. Ilmapiiri tukee uuden osaamisen soveltamista ja kokeilua. Siihen liittyy myös arviointia, jolla tuloksia seurataan. (Ruohotie 2005, 69.)

Kasvatustieteen uusi tieto antaa uusia mahdollisuuksia työelämän osaamisen kehittämiseen. Konstruktiivinen ajattelu on laajentanut oppimiskäsityksiä. Konstruktivismin mukaan ihminen itse rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppiminen on aktiivista, kognitiivista toimintaa, jossa ihminen tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta. (Tynjälä 2004, 38.) Konstruktiivinen ajattelu on muuttanut käsityksiä myös oppimiskäytännöistä. Oppilaitokset ja korkeakoulut ovat eläneet käytäntöjen murroksessa jo jonkin aikaa. Työelämän oppiminen tulee käymään läpi tämän saman murroksen. On ajankohtaista miettiä, miten uusia oppimiskäsityksiä ja -menetelmiä voidaan soveltaa käytännön työhön. Miten näitä voitaisiin hyödyntää osaamisen kehittämisessä?

Tämän kehittämistyön tarkoituksena on edistää Kainuun keskussairaalan teho-osaston osaamisen kehittämistä. Tavoitteena on käynnistää uusia, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhdessä oppimiseen perustuvia oppimiskäytäntöjä. Työ toteutetaan työyhteisössä projektina, johon työyhteisön jäsenet osallistuvat. Käytäntöjä arvioidaan ja muokataan arviointitulosten mukaan työyhteisöön sopiviksi. Metodologiana toimii realistinen arviointitutkimus.

Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelman tavoitteena on hyvien osaamisvalmiuksien saavuttaminen asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimiseen. Opinnäytetyöllä osoitetaan näiden valmiuksien kehittyminen. Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä on kolme ulottuvuutta. Opinnäytetyö on kehittämistyö, joka toteutetaan työelämässä yhteistyössä henkilöstön kanssa. Opinnäytetyön tekijä toimii kehittämistyössä sisällön asiantuntijana ja työn ohjaajana. Kajaanin Ammattikorkeakoulun ohjeistuksen mukaan kehittämistyö toteutetaan projektimuotoisena. Tässä ulottuvuudessa osoitetaan kykyä johtaa ja hallita projektitoimintaa. Opinnäytetyö on myös tieteelliset kriteerit täyttävä tutkimustyö. Omat tavoitteeni tässä työssä painottuvat sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämisosaamiseen. Siihen kuuluu muun muassa kyky arvioida tietoa kriittisesti, hahmottaa kokonaisuuksia ja luoda uutta käytäntöä kehittävää tietoa. Se tarkoittaa myös tutkimus- ja kehitystoiminnan menetelmien hallintaa sekä kykyä toteuttaa itsenäisesti alan kehittämishankkeita. Työyhteisön kehittämisessä tarvitaan lisäksi hyviä yhteistyötaitoja ja kykyä jakaa asiantuntijuutta työyhteisön jäsenten kesken.

Valmistuin sairaanhoitajaksi vuonna 1976 ja olen lähes koko työelämäni työskennellyt tehohoidossa. Tehohoito on kolmessakymmenessä vuodessa muuttunut paljon. Hoitokeinot ovat lisääntyneet ja monimutkaistuneet. Potilaat ovat nykyisin iäkkäämpiä ja heillä on useita rinnakkaisia terveysongelmia, mitkä yhdessä tekevät hoitotyön entistä haasteellisemmaksi. Sa-

manaikaisesti hoitohenkilökunnan vaihtuvuus on lisääntynyt. Hoitajia jää eläkkeelle ja liikkuvuus työelämässä näyttää muutenkin kasvaneen. Kehittämiskohteenä olevan teho-osaston henkilökunnasta noin kolmasosalla on tällä hetkellä alle kahden vuoden työkokemus teho-hoidosta. Hoitohenkilökunnan vaihtuvuus lisää sekä ohjaus- että oppimistarpeita työyhteisössä. Uusi hoitaja tarvitsee työssään ohjausta useita vuosia. On todettu, että tehosairaanhoidajat tarvitsevat hyvän ammattitaidon saavuttamiseen yli viiden vuoden työkokemuksen tehohoitotyössä (Luotola, Munnukka, Koivula, Åstedt-Kurki 2003, 240).

Omat kokemukset ovat olleet osittain tämän projektin ideoinnin lähteenä. Ne ovat innoittaneet miettimään, miten oppimista omassa työyhteisössä voisi kehittää. Osaamisen täytyy säilyä tietyllä tasolla kaikissa tilanteissa. Sen pitää myös kehittyä, niin että potilaan saama hoito olisi joka päivä laadukasta ja kehittyisi päivä päivältä paremmaksi. Jatkuva tietomäärän kasvu taas herättää ajatuksia siitä, mistä ja millä keinoilla juuri oleellinen, uusin tieto saadaan käyttöön potilaan auttamiseksi. Oppivan organisaation henki ja sen sisällä toimivat tehokkaat oppimisen välineet saattavat olla keino kohdata menestyksekkäästi sekä tämän päivän että tulevaisuuden haasteet.

2 KEHITTÄMISTEHTÄVÄN LÄHTÖKOHDAT

Jatkuvat muutokset ja tiedon tulva ovat tehneet osaamisen kehittämisen tärkeäksi osa-alueeksi työelämän kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön kansallisessa tavoite- ja toimintaohjelmassa osaamisen kehittäminen oli painotettuna jo vuosina 2004-2007 (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003:18, 14). Kaste-ohjelma vuosille 2008 - 2011 nostaa edelleen osaamisen jatkuvan kehittämisen tärkeäksi painoalueeksi sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämisessä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008, 38). Osaamisen määrätietoista kehittämistä pidetään yhtenä keinona vastata yhteiskunnan muutostarpeisiin. Myös Kainuun maakuntakuntayhtymän strategisessa suunnitelmassa vuosille 2007-2015 asetetaan päämääräksi henkilöstön osaaminen ja oppivan organisaatiomallin toteutuminen. Kriittisinä menestystekijöinä pidetään toimivaa osaamisen arviointia, yksilökohtaisia kehityssuunnitelmia, riittävää henkilöstökoulutusta sekä urasuunnittelua ja jatkuvaa oppimista. (Kainuun maakuntakuntayhtymän strategia vuosille 2007-2015, 6-7.)

Osaamisen johtamisen projekti toteutettiin Kainuun maakunta-kuntayhtymässä vuosina 2006-2007. Se liittyi Terveyttä ja hyvinvointia näyttöön perustuvalla hoitotyöllä - kansallisen tavoite- ja toimintaohjelman suosituksiin. Projektin yhtenä tavoitteena oli koulutuksen avulla juurruttaa osaamisen johtaminen ja kehittäminen systemaattiseksi toiminnaksi kuntayhtymän työyhteisöihin. Projektin koulutus antoi valmiuksia osaamiskartoitusten toteuttamiseen ja kehityssuunnitelmien laatimiseen. Henkilöstön osaamisen ja osaamisen johtamisen tärkeys on projektin ansiosta tiedostettu useissa maakunta-kuntayhtymän työyksiköissä ja osaamisen kehittämisprosessit ovat käynnistyneet. Projektin loppuraportissa todetaan, että vain pieni osa työyhteisössä tapahtuvasta oppimisesta voi tapahtua muodollisissa koulutuksissa. Osaamisen kehittämiseen tarvitaan myös muita menetelmiä. Esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista tulee hyödyntää työyksiköissä entistä enemmän. (Heikkinen & Leinonen 2008, 11-12, 31.)

Nykyisin hyvilläkään yksilösuorituksilla ei enää pystytä vastaamaan työelämän muospaineisiin. Tarvitaan yhä enemmän kykyä yhdessä ratkaista uusia ja muuttuvia ongelmia. Silloin oppiminen ja osaamisen kehittäminen tulee nähdä yhteisöllisenä prosessina. Rakenteita ja toimintatapoja tulee tietoisesti muuttaa yhteisöllisyyttä tukevaksi. (Engeström & Launis 1999, 64.) Osaamisen johtamisella voidaan luoda sellaiset rakenteet, joissa osaaminen kehittyy ha-

luttuun suuntaan. Oleellisen tärkeää on rakentaa työyhteisön ilmapiiri oppimista edistäväksi ja oppimiseen kannustavaksi. (Viitala, R. 2006, 313.)

2.1 Kehittämiskohteen kuvaus

Kehittämiskohteena on Kainuun keskussairaalan teho-osaston työyhteisö. Työyhteisöllä tarkoitetaan tässä työssä teho-osaston hoitohenkilökuntaa. Osastonhoitajan ja apulaisosastonhoitajan lisäksi hoitotyössä on keskimäärin 24 sairaanhoitajaa ja kolme lähihoitajaa. Kohde-ryhmänä ovat ensisijaisesti osastolla työskentelevät hoitajat. Teho-osastolla hoidetaan kaikkien somaattisten erikoisalojen potilaita. Käytössä on kuusi potilaspaikkaa varsinaista tehohoittoa varten. Lisäksi osastolla on kahdesta kolmeen valvontapaikkaa. Näillä paikoilla hoidetaan akuutin vaiheen aivoverenkiertohäiriöitä sairastavia potilaita ja potilaita, jotka tarvitsevat osastohoitoa tarkempaa seurantaa ja hoitovalmiutta esimerkiksi vaativien leikkausten jälkeen.

Tehohoito on vaikeasti sairaiden potilaiden hoitoa, jonka aikana potilasta tarkkaillaan jatkuvasti ja hänen elintoimintojaan valvotaan sekä tarvittaessa avustetaan erityislaittein. Tehohoidon tavoitteena on potilaan sairauden paraneminen tai toipuminen leikkauksen jälkeisestä tilasta niin, että hänellä olisi mahdollisuus selviytyä ja toipua mielekkääseen elämään. (Suomen tehohoitoyhdistyksen eettiset ohjeet 1997.)

Sairaanhoitajan työ teho-osastolla on laaja yhdistelmä tekniikkaa, vaikean sairauden tuottamien elintoimintojen häiriöiden korjaamista sekä inhimillisen kärsimyksen lievittämistä. Peruskoulutus ei anna valmiuksia tämän erikoisalueen hallintaan, vaan oppiminen tapahtuu työssä ja vaatii aikaa. Kasvu taitavaksi ja asiantuntevaksi tehosairaanhoitajaksi vie vuosia (Korhonen 2007, 6). Tehohoitotyö on osa potilaan kokonaisuhoitoa. Lähtökohtana on ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen nähdään biofyysisenä, psykososiaalisena ja hengellisenä kokonaisuutena (Rauhala 1985, 126). Hoidossa pyritään aina ottamaan potilas huomioon kokonaisvaltaisesti.

Terveystieteiden alalla osaamis- ja vaatimustason kasvuun on vaikuttanut muun muassa lääketieteellisen teknologian kehitys. Tietoteknologian kehittyminen näkyy erityisen voimakkaasti teho-osaston hoitomenetelmissä. Digitaalinen tekniikka on tehnyt mahdolliseksi rekisteröidä potilaasta entistä enemmän fysiologista informaatiota, jonka avulla hoito pystytään kohdistamaan todellisiin häiriötekijöihin. Uusia hoitomenetelmiä otetaan käyttöön jatkuvasti. Sekä lääketiede että hoitotiede tuottavat uutta tietoa potilaan hoitoon ja muuttavat hoitokäytäntö-

jä. Lisäksi potilaat ovat nykyisin tietoisia sekä sairauksistaan että omista oikeuksistaan. Tiedon lisääntyessä he myös tietävät paljon erilaisista hoitomahdollisuuksista ja niiden seurauksista. Ihmiset haluavat tehdä valintoja omasta tai omaistensa hoidosta ja he tarvitsevat perusteluja toteutettavalle hoidolle. Hoitajien on pystyttävä vastaamaan näihin tiedon tarpeisiin.

2.2 Yhteiskunnan muutos

Työelämä kehittyy rinta rinnan muun yhteiskunnan kehityksen kanssa. Muutokset, joita tapahtuu tieteen kehittämisessä ja ihmisen ajattelussa, ovat havaittavissa myös työelämän kehityksessä. 1900 - luvun alkupuolelta alkanutta aikaa kuvaillaan moderniksi tai teollistumisen aikakaudeksi. Luonnontieteet olivat tuolloin vahvassa asemassa ja tieteellinen ajattelu kaikilla aloilla perustui luonnontieteen kehittämiin menetelmiin. Universaalin totuuden ajateltiin löytyvän erilaisten mittausten ja havaintojen avulla. Työelämässä uskottiin taylorismin aatteiden toteuttamisella päästävän tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen. Se tarkoitti työn jakamista pieniin, helposti omaksuttaviin osiin ja työn liukuhihnamaista kulkua. Tietäminen ja muistaminen olivat osaamisen ja asiantuntijuuden mittareita. Työyhteisöä johdettiin byrokraattisin ottein. (Helakorpi 2005, 8-10.)

Postmoderniin aikaan on siirrytty Helakorven mukaan viime vuosituhannen loppupuolelta lähtien. Tieteessä relativistinen ajattelu on yleistynyt. Ei ole olemassa vain yhtä universaalia totuutta, vaan totuus koostuu monenlaisista selitys- ja ymmärtämistavoista. Kaikki on suhteessa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin, tilanteeseen ja ihmisiin. (Helakorpi 2005, 10.) Tietotekniikalla on ollut suuri vaikutus yhteiskunnan muutoksiin. Tiedon määrä lisääntyy nopeasti ja se myös vanhenee nopeasti. On arvioitu, että esimerkiksi ammattioppilaitoksessa suoritettujen ammattiopintojen tietomäärästä enää puolet on sovellettavissa viiden vuoden kuluttua. Sen lisäksi tieto on monimutkaistunut ja tieteen alojen rajat ovat hämärtyneet. (Ruohotie 2005, 20.)

Muutokset tuovat mukanaan epävarmuutta ja arvaamattomuutta sekä vaatimuksia jatkuvasta uudistumisesta. Siinä missä teollinen yhteiskunta oli työn yhteiskunta, tietoyhteiskunta on oppimisyhteiskunta. (Kauppi 2004, 187.) Työelämässä puhutaan oppivista organisaatioista. Tiimi- ja verkostotyöskentely on yleistynyt. Nämä molemmat edellyttävät kokonaisuuksien ymmärtämistä ja hallintaa. Salosen (2004) mukaan nykyajan työyhteisöissä tarvitaan systeemiälykkyyttä. Se perustuu näkemykseen itsestä osana kokonaisuutta sekä itsen ja kokonai-

suuden välisten vuorovaikutussuhteiden tunnistamiseen. Systeemiajattelua voi käyttää hahmottamisen välineenä kaaoksen ja monimutkaisuuden lisääntyessä. (Salonen 2004, 24.) Helakorpi (2005) kuvaa seuraavassa kuviossaan (kuvio 1) yhteiskunnan muutosta premodernista ajasta tähän päivään.



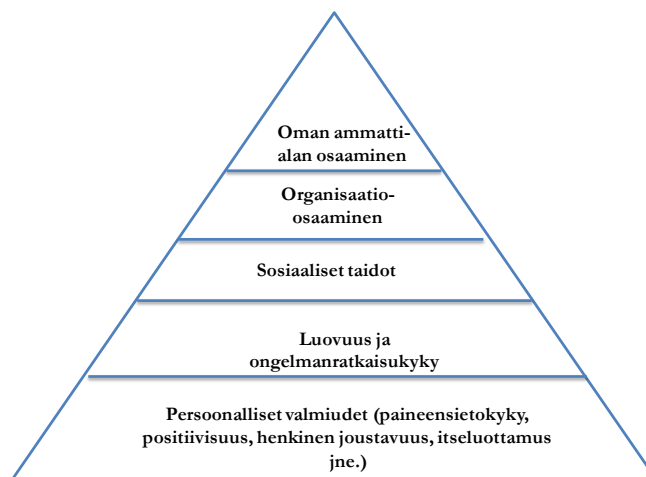
Kuvio 1. Tieteellisen tiedon, työn organisoinnin ja koulutuksen välisiä yhteyksiä tietoyhteiskuntaan siirryttäessä (mukaillen Helakorpi 2005, 9)

Myös näkemys johtamisesta on muuttunut. Juutin (2001, 279) mukaan strateginen johtaminen, tulosjohtaminen ja laatujohtaminen edustavat asiapainotteista johtamista, jonka juuret ovat taylorismissa ja byrokratian koulukunnissa. Asiajohtamisen (management) rinnalla puhutaan nykyisin entistä enemmän ihmisten johtamisesta (leadership). Leadership-johtaminen perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen. Työntekijä nähdään inhimillisenä olentona, ajattelevana ja tuntevana yksilönä, jolla on merkitystä yrityksen menestymisen kannalta. Suuntaus ihmisten johtamiseen on syntynyt vastapuheena liian vahvalle asioiden painottumiselle johtamisessa. Management-johtamiseen liittyvässä laskelmoinnissa saattaa ihmisen arvo unohtua. Leadership pyrkii puolestaan osoittamaan, että juuri yksilöiden avulla organisaatio voi saavuttaa tuloksia.

3 OSAAMISEN JOHTAMINEN

Osaamisen johtaminen on johtamissuuntaus, joka painottaa organisaatioiden näkymättömiä, aineettomien arvojen merkitystä. Se kohdistuu organisaatiossa olevaan tietoon ja osaamiseen, joita nimitetään myös aineettomaksi pääomaksi. Aiemmin keskeisenä pääomana pidettiin vain konkreettisia asioita. Nykyisen käsityksen mukaan osaaminen on tärkeä voimavara organisaatiossa. (Juuti 2001, 311.)

Otala (2008, 47, 81) määrittelee osaamisen yksilön kyvyksi suoriutua tehtävistään, parantaa ja kehittää työtään ja ratkaista ongelmia. Osaamispääomaa pitää johtaa kuten muitakin resursseja, jotta se saadaan organisaation tavoitteiden mukaiseen hyötykäyttöön. Viitala (2006, 115) toteaa, että osaamisesta käydään keskustelua monenlaisilla käsitteillä. Siihen liitetään taitoa, pätevyyttä ja kyvykkyyttä. Työtehtävien edellyttämiä valmiuksia nimitetään kompetensseiksi. Osaaminen koostuu tiedoista, taidoista ja asenteista sekä motivaatiosta. Asenne on melko pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio taas on lyhytaikaisempi ja liittyy yleensä vain tilanteeseen kerrallaan. Molemmat ovat tärkeitä tekijöitä, kun yksilö hyödyntää ja käyttää omaamia tietoja ja taitoja työssään. Viitala havainnollistaa ammattitaidon rakentumista pyramidin avulla (kuvio 2). Siinä pyramidin eri kerrokset edustavat kukin erityyppisiä ammattitaidon osa-alueita.



Kuvio 2. Osaamispyramidi (mukaillen Viitala 2006, 116)

Oman alan ammattiosaamisen perustana ovat monet taidot, jotka eivät liity asiantuntijatietoon työtehtävästä. Pyramidin huipulla olevat taidot liittyvät suoritettavaan työtehtävään. Mi-

tä alemmas pyramidissa mennään, sitä lähemmäksi tullaan ihmisen persoonallisuutta ja kehittymistä ihmisenä. (Viitala 2006, 116.)

Osaamiseen liittyy läheisesti asiantuntijuus. Ne käytännön toimet, joilla asiantuntijuuden kehittymistä organisaatiossa tuetaan, ovat Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (1999, 150) mukaan tiedon hallintaa. Vastaava termi englannin kielessä on knowledge management, jota puolestaan käytetään myös osaamisen johtamisen synonyyminä. Tiedon hallintaa ovat myös ne toimet, joilla tuetaan asiantuntijuuden jakamista organisaation sisällä. Asiantuntijuuden organisaatiolle tuoma hyöty perustuu asiantuntijan kykyyn jakaa omaa osaamistaan (mm. Korhonen 2008). Osaamisen jakamisessa sosiaalisten taitojen merkitys korostuu. Hakkarainen ym. toteavatkin, että tiedonhallinnan avainkysymys on se, kuinka muuntaa yksilön tai tiimin hankkima tietämys koko organisaation omaisuudeksi (Hakkarainen ym. 1999, 151).

Osaamisen johtaminen on käsitteenä vielä selkiytymätön. Kivinen (2008, 56-58) tutki väitöskirjassaan kirjallisuuteen pohjautuen osaamisen johtamisen käsitettä. Hän löysi sille sellaiset ominaisuudet, kuten systeemisyyden, yhdistävyys, hallinta, oppiminen ja edistävyys. Systeemisyyteen kuuluvat ne järjestelmät ja toimintakäytännöt, jotka liittyvät osaamisen johtamiseen. Näistä muodostuu osaamisen johtamisen infrastruktuuri. Systeemisyyden sisältää lisäksi ne rajoitukset, jotka määrittävät organisaation strategiasta. Yhdistävyys tarkoittaa osaamisen johtamisen prosessimaaisuutta. Se kuvaa myös niitä keinoja, joilla yksilön ja organisaation tieto ja osaaminen yhdistyvät. Hallinta ilmaisee sitä, että osaamisen johtamiseen liittyviä toimenpiteitä pyritään hallitsemaan, eivätkä ne tapahdu sattumanvaraisesti. Osaamisen johtaminen on organisoitua toimintaa. Edistävyysillä ilmaistaan johtamistoiminnan pyrkimystä kehittää, tukea, voimaannuttaa tai helpottaa organisaation prosesseja. Se on sekä ihmisten että asioiden johtamista ja myös uudenlaista johtamisfilosofista ajattelua. Oppimisella kuvataan tiedon ja osaamisen muuttumista ja näin uuden tiedon ja osaamisen syntymistä organisaatioissa. Kivisen mukaan 2000-luvulle siirryttäessä osaamisen johtamista käsittelevissä artikkeleissa korostuvat aiempaa enemmän hiljainen tieto ja vuorovaikutus. Kokonaisuudessa painottuvat organisatorinen dialogi, jaettu tulkinta ja sosiaaliset prosessit.

Viitala (2002, 187-190) on selvittänyt osaamisen johtamisen kannalta keskeisiä elementtejä esimiestyössä. Hän nimeää neljä ulottuvuutta, jotka kuvaavat esimiehen johtamisen kohteita. Näitä ovat 1) oppimisen suuntaaminen, 2) oppimista edistävän ilmapiirin luominen, 3) oppimisprosessien tukeminen ja 4) esimerkillä johtaminen. Viimeksi mainittu ei varsinaisesti

kuvaa esimiestyön kohdetta, mutta se tuli esille tärkeänä osaamisen johtamisen ulottuvuutena Viitalan tutkimuksessa.

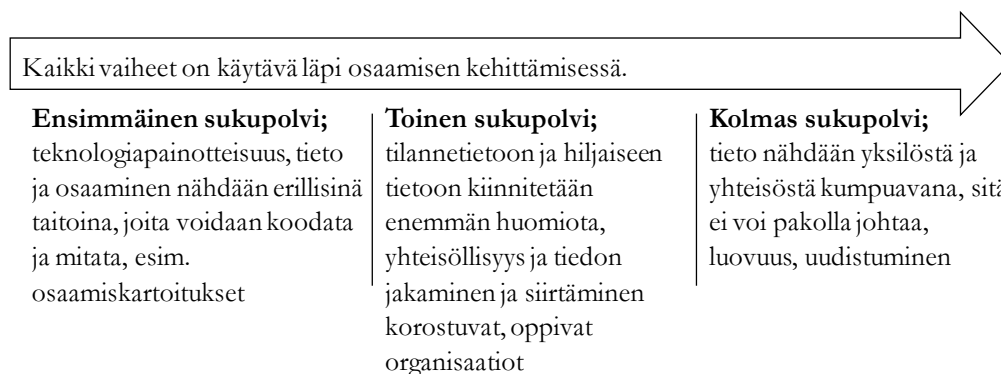
Tiedon ja osaamisen johtamisessa on oleellista olla selvillä siitä, minkälaista tietoa ja osaamista organisaatio tarvitsee kyetäkseen toteuttamaan omaa toiminta-ajatustaan ja tarkoitustaan. Strategisen johtamisen lähtökohtana on, että toimintaa kehitetään tarkkaan harkittujen tarpeiden mukaisesti. Osaamisen hallintaa edeltää analyysityö, jossa mietitään ja analysoidaan se osaaminen, mikä organisaatiolle on sen toiminta-ajatuksen toteutumisen kannalta tärkeää. (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2001, 96.) Oppimisen suuntaaminen on toimintaa, jolla esimies auttaa koko työyhteisöä tiedostamaan toiminnan tilaa ja tavoitteita. Vision, strategian ja tavoitteiden lisäksi suuntaa antaa muun muassa asiakaspalautteista saatu tieto asiakkaiden tarpeista, toiveista ja kokemuksista. Nämä ovat lähtökohtana osaamisen kehittämiseksi. (Viitala 2006, 315.)

Oppimista edistävä ilmapiiri muodostuu koko työyhteisön ilmapiiristä sekä esimiehen ja alaisten välisestä vuorovaikutuksesta. Yhteistyön on oltava toimivaa, sillä organisaatioissa tapahtuva oppiminen syntyy pääosin vuorovaikutusprosessissa. Ihminen oppii toisilta ja omista kokemuksistaan, kun hän prosessoi ja jakaa kokemuksia muiden ihmisten kanssa. Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri edistää parhaiten oppimista. Osaamisen johtamiseen sisältyvällä oppimisprosessien tukemisella tarkoitetaan osaamisen arviointimenetelmiä. Myönteinen sekä rakentava ja ohjaava palaute tukee ihmisen oppimisprosessia. Oppimista ja tiedon prosessointia edistetään lisäksi järjestämällä tarvittavat olosuhteet näille toiminnoille. (Viitala 2006, 38, 313-323.)

3.1 Osaamisen johtamisen kehitysvaiheet

Useissa tutkimuksissa on havaittu osaamisen johtamisen kehittymiseen liittyvän kolme sukupolvea (mm. Kivinen 2008; Huotari 2009; Hyrkäs 2009). Kivisen (2008, 192-193) mukaan nämä kehitysvaiheet kulkevat osittain rinnakkain. Jokainen niistä on edelleen tunnistettavissa tiedon ja osaamisen johtamiseen liittyvissä keskusteluissa.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) esitetään osaamisen johtamisen kehitysvaiheita.

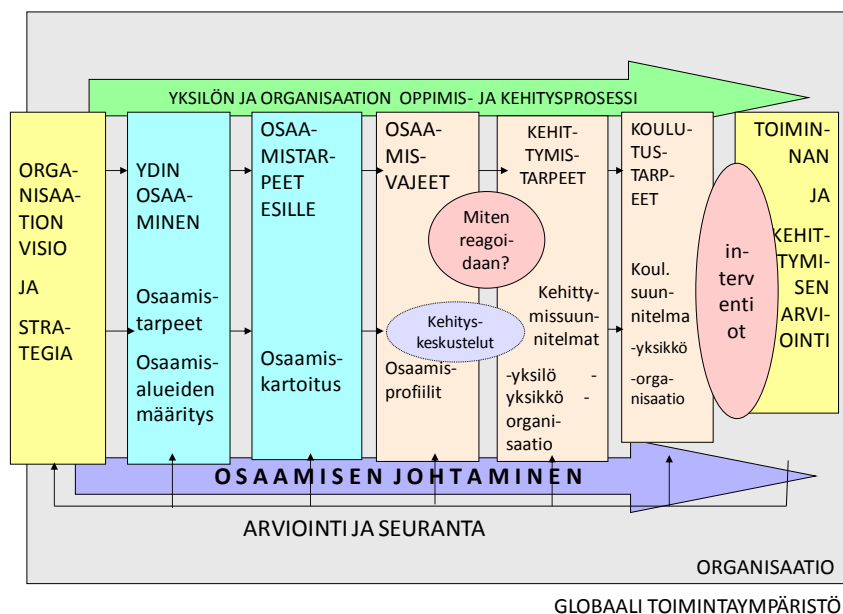


Kuvio 3. Osaamisen johtamisen kolme sukupolvea (mukaillen mm. Huotari 2009; Hyrkäs 2009; Kivinen 2008)

Hyrkäs (2009, 161) toteaa, että osaamisen johtamisen sukupolvet rakentuvat voimakkaasti edellisten sukupolvien varaan. Edeltävät sukupolvet toimivat perustana ja ovat suoranaisena edellytyksenä seuraavan sukupolven toiminnalle. Kivisen (2008) mukaan ensimmäisessä sukupolvessa tieto käsitetään toimijoistaan irrallisena informaationa, jota tarvitaan erityisesti päätöksenteossa. Kiinnostus kohdistuu tietoteknisiin välineisiin ja niiden kehittämiseen. Ensimmäisen vaiheen sukupolvi tutkii, miten tiedon siirtämistä ja jakamista voidaan edistää tai estää. (Kivinen 2008, 192.) Tietämys määritellään erillisiksi taidoiksi, joita voidaan koodata ja mitata. Ihminen puolestaan on tietoa varastoiva yksikkö. Ensimmäinen sukupolvi arvostaa osaamisen keräämistä ja tietoa siitä, mitä itse kukin osaa. (Hyrkäs 2009, 84.)

Osaamisen kehittämisprosessi (kuvio 4) käynnistyy, kun organisaatio selvittää, mitä tieto ja osaaminen omassa työympäristössä merkitsevät ja alkaa rakentaa malleja niiden hallintaan. Ydinosaaminen perustuu organisaation visioon ja strategiaan. Se määritellään niistä ominaisuuksista, jotka ovat organisaation toiminta-ajatuksen kannalta kaikkein keskeisimpiä ja joiden vaaliminen on organisaation säilymisen ja menestymisen kannalta elintärkeää. Ydinosaamisista voidaan johtaa yksityiskohtaiset osaamisalueet. Osaamiskartoituksilla selvitetään, mitä tietoa itse kullakin on hallussaan ja mitä tietoa on tarvetta lisätä. Osaamistasokuvauksilla yhdenmukaistetaan arviointia. Henkilöstön kehittymis- ja koulutussuunnitelmat tehdään osaamiskartoituksessa muodostuneen profiilin ja siinä esiintyneiden osaamisvajaiden mukaisesti. (Ojala 2008, 145-146; Viitala 2006, 82, 120, 226.)

Sihvo (2007) on esittänyt osaamisen kehittämisprosessin seuraavassa kuviossa (kuvio 4).



Kuvio 4. Henkilöstön osaamisen kehittämisprosessi Sihvon (2007) mukaan

Organisaation visio ja strategia ovat pohjana koko osaamisen kehittämisprosessille. Osaamisen johtaminen tukee prosessia, joka suuntaa kohti yksilön ja organisaation oppimista ja kehittymistä. Toiminnan arviointi kuuluu jokaiseen kuvion vaiheeseen.

Toiselle sukupolvelle on luonteenomaista yhteisöllisyyden vahvistuminen. Tietämys ymmärretään sisäsyntyisenä yhteistoimintana, johon olennaisena ulottuvuutena kuuluvat tiedon jakaminen ja siirtäminen. Sosiaalinen oppiminen, joustavuus ja kyky kehittyä korostuvat toisessa sukupolvessa. Tilannekohtaista tietoa pidetään tärkeänä ja tiedon tulkintaan kiinnitetään nyt entistä enemmän huomiota. (Hyrkäs 2009, 85.) Toisessa sukupolvessa keskustelu hiljaisesta, kokemuksellisesta tiedosta lisääntyy. Sen merkitystä tutkitaan ja samalla pohditaan, miten hiljaista tietoa voidaan muuntaa näkyväksi ja miten se saadaan koko organisaation hyödynnettäväksi. (Kivinen 2008, 192.) Oppivan organisaation periaatteet alkavat toteutua toisessa sukupolvessa.

Kolmannessa sukupolvessa sosiaalisuus vahvistuu entisestään. Tässä vaiheessa korostuvat organisaatiossa käytävä dialogi sekä merkitysten tulkinnat. (Kivinen 2008, 193.) Hyrkäs (2009) kuvailee Snowdenin (2002) ajatuksia siitä, miten tietoa ei voi johtaa pakolla, vaan tietämyksen hyödyntäminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Ihmiset tietävät aina enemmän kuin

osaavat ilmaista ja tietämys tulee esiin asiayhteyksissä. Tieto kumpuaa tarpeen mukaan ihmisistä ja yhteisöllisestä toiminnasta erilaisissa tilanteissa. (Hyrkäs 2009, 86.)

3.2 Oppiva organisaatio

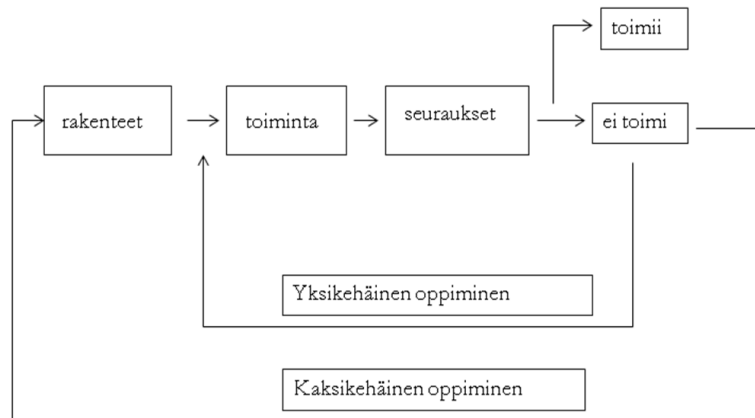
Osaamisen johtamiseen on haettu aktiivisesti hyviä menetelmiä viime vuosien tutkimuksissa (Kirjavainen & Laakso-Manninen, 155). Oppiva organisaatio on eräänlainen ideaalimalli, joka sisältää kehittämisen suuntaa ohjaavia ajatuksia ja keinoja. Viitala (2006, 39) toteaa oppivan organisaation olevan Garvinin mukaan ”organisaation, jolla on kyky luoda, hankkia ja siirtää tietoa sekä muuttaa omaa käyttäytymistään uuden tiedon ja uusien käsitysten mukaiseksi.”

Otala (2002) kuvaa oppivaa organisaatiota työyhteisöksi, jonka ilmapiiri kannustaa jatkuvaan oppimiseen, kehittämiseen ja uudistumiseen ja joka lisää ja välittää tietoa sekä edistää ideointia. Organisaatiolla ja sen jäsenillä on yhteiset tavoitteet, joiden saavuttamiseen se kykenee käyttämään yksilöiden ja ryhmien koko oppimiskykyä. Ihmisillä on mahdollisuus kehittyä jatkuvasti ja saavuttaa haluamansa tulokset. Virheet ja epäonnistumiset ovat sallittuja. Ne ovat oppimisen mahdollisuuksia ja niiden avulla kyetään kehittämään organisaatiota. (Otala 2002, 163-164.)

Oppivan organisaation määritelmässä korostuu ilmapiiriin merkitys. Sen tulee sisältää luottamusta ja hyväksyntää, jolloin ihmisten on helppo tuoda julki omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Oppiva organisaatio myös hyväksyy ajatuksen omasta epätäydellisyydestään. Se pyrkii tietoisesti oppimaan omista virheistään ja niiden avulla kehittämään toimintaansa. Olennaista on yhdessä oppiminen. Ruohotie (2005, 71) toteaa, että oppiva organisaatio perustuu nimenomaan ihmisten kollektiiviseen oppimiseen. Ihmiset oppivat sosiaalisissa prosesseissa yhdessä toimimalla.

Oppivan organisaation taustalla on systeemiajattelu. Systeemiteoreettisessa ajattelussa ihmistä ja ympäristöä tarkastellaan kokonaisvaltaisena systeeminä, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Ympäristö on laaja kokonaisuus, johon kuuluvat luonnon lisäksi sosiaalinen, fyysinen, kulttuurinen, emotionaalinen sekä historiallinen ympäristö. Systeemiajattelussa pyritään näkemään kokonaisuus. Se keskittyy enemmän asioiden välisiin suhteisiin kuin yksittäisiin ilmiöihin. (mm. Kilpeläinen 2009.)

Argyris ja Schön kehittivät oppivaan organisaatioon systeemiteoreettista näkökulmaa, jossa Juutin (2001, 312) mukaan organisaatio nähtiin eliönä. Eliötä voitiin tarkastella kokonaisuutena ja sille annettiin konkreettisia ilmenemismuotoja. Argyris ja Schön kuvasivat organisaation oppimista systeemi I:n ja systeemi II:n toimintoina (kuvio 5).



Kuvio 5. Yksikehäisen ja kaksikehäisen oppimisen malli (mukaillen Argyris 1999, 68)

Organisaation oppiminen tapahtuu Argyriksen ja Schönin mukaan kaksikehäisessä mallissa. Yksikehäisessä mallissa opitaan ratkaisemaan yksinkertaisia, toistuvia arkipäivän ongelmia. Jotta syvempää, tulevaisuuteen tähtävää oppimista tapahtuu, on olennaista arvioida toimintaa kokonaisuudessaan ja kiinnittää huomiota myös siihen, mikä ei ole toiminut hyvin. Rakenteita ja toimintaan liittyviä tausta-ajatuksia ja arvoja tarkastelemalla voidaan löytää niitä tekijöitä, jotka ovat heikentäneet toiminnan tuloksia. (Argyris 1999, 67-69.)

3.2.1 Sengen malli oppivasta organisaatiosta

Senge (1990) on tehnyt tunnetuksi ajatusta oppivasta organisaatiosta. Senge kuvaa organisaatiota kokonaisvaltaisena systeiminä, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Organisaatio muodostuu aina yksilöistä ja se voi oppia vain yksilöiden kautta. Yksilön oppiminen ei vielä takaa organisaation oppimista, mutta se on ehto sille, että organisaatio voi oppia. Sengen ajattelussa oppiva organisaatio koostuu viidestä ulottuvuudesta, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Nämä viisi ulottuvuutta ovat systeemiajattelu, henkilökohtainen kyvykkyys, mentaaliset mallit, yhteinen visio ja tiimioppiminen. (Senge 1990, 5-12, 139.)

Henkilökohtainen kyvykkyys (personal mastery) on enemmän kuin vain ne tiedot ja taidot, joita yksilöllä on, vaikkakin se perustuu niihin. Se pitää sisällään asenteen reagoida luovasti ympäristöönsä. Se on tietoisuutta siitä, mikä on tärkeää. Se on jatkuvan oppimisen toimintatila. Tämä tila merkitsee Sengen mukaan sitä, että koskaan ei tulla ”valmiiksi”. Henkilökohtainen kyvykkyys ei myöskään ole jotain, jonka ihminen omaa. Se on elämän läpi jatkuva prosessi. Henkilökohtainen kyvykkyys sisältää taidon tunnistaa ja tiedostaa oma riittämättömyytensä positiivisella tavalla. Kasvukohtien tunnistaminen antaa yksilölle mahdollisuuden tietää, missä asiassa pitää kehittyä. (Senge 1990, 139-142.)

Visiota Senge kuvaa konkreettisena tavoitetilana. Se on kuva halutusta tulevaisuudesta. Päämäärä on käsitteenä abstrakti, kun taas visio on konkreettinen. Se nousee yksilön sisältä hänen omista arvoistaan, eikä sitä voi mitata suhteessa toisiin. Vision ja todellisuuden välillä on Sengen mukaan luova jännite, mikä syntyy tarpeesta päästä tämänhetkisestä tilasta haluttuun tilaan. Luova jännite antaa toiminnalle voiman. Se on eteenpäin sysäävä voima. Vision ja todellisuuden välillä on myös emotionaalista jännitettä, joka syntyy oman kyvykkyiden epäilystä. Useimmilla meistä on ristiriitaisia uskomuksia siitä, mitä voimme saavuttaa. Nämä uskomukset rajoittavat kykyämme luoda sitä, mitä me todella haluamme. Yleinen uskomus koskee omaa voimattomuuttamme. Uskomme, että emme ole kykeneviä toteuttamaan niitä asioita, joita haluamme. Toinen uskomus liittyy arvottomuuden tunteeseen eli siihen, että emme tunne ansaitsevamme sitä, mitä toivomme. Senge kuvaa niitä keinoja, joilla voidaan päästä näiden uskomusten yli. Jos ihminen tiedostaa uskomukset osaksi omaa kehitysprosessiaan ja hyväksyy ne sellaisena, niiden vaikutus pienenee. Tahdon voima on lopulta se voima, joka usein vie meidät vaikeuksien yli. Esimies voi vahvistaa työntekijöiden henkilökohtaista kyvykkyyttä rakentamalla ilmapiiriä, jossa ihmisillä on turvallista luoda visioita, jossa kyseleminen ja totuuteen sitoutuminen on normi ja jossa vallitseva tila on haastavuus. Esimiehen on tärkeä toimia esimerkkinä henkilökohtaisen kyvykkyiden kehittämisessä. Hän voi voimistaa työyhteisöä suhtautumalla vakavasti oman henkilökohtaisen kyvykkyytensä kehittämiseen. (Senge 1990, 147-158, 172.)

Sisäiset mallit (mental models) ovat Sengen mukaan ihmisissä syvällä olevia olettamuksia ja yleistyksiä, jotka vaikuttavat siihen, miten me ymmärrämme maailman ja miten me toimimme. Ne ohjaavat ajatteluamme ja voivat myös rajoittaa toimintaamme. Jos emme tiedosta omia sisäisiä mallejamme, ne voivat johtaa meitä harhaan. Yleistäminen on toisaalta apuväline ymmärtää yksityiskohtia. Kun liitämme yksittäisen asian suurempaan kokonaisuuteen, ymmärrämme paremmin, mistä on kysymys. Teemme kuitenkin yleistämistä omien koke-

mustemme pohjalta, eikä niiden pohjalta syntynyt käsitys välttämättä vastaa muiden todellisuutta. Johtopäätösten kyseenalaistaminen ja tarkempi miettiminen, vastaako se omaa käsitystä maailmasta ja elämästä, voi auttaa tunnistamaan yleistämisen harhan. Tunnistamalla omat oletuksemme arkipäivän tapahtumista voimme tunnistaa myös niihin sisältyvät harhaanjohtavat yleistämiset. (Senge 1990, 203-204.)

Tiimioppimisen tarkoituksena on Sengen mukaan virittäytyä toimimaan yhdessä niin, että kaikkien tiimin jäsenien voimavarat suuntautuvat yhteisiin tavoitteisiin. Senge vertaa tällaista yhteistyötä koripallojoukkueen toimintaan. Kun tiimin energiat sointuvat yhteen, kaikki voimat kohdistuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Yhteistyö kehittyy dialogin avulla. Dialogissa tiimi oppii käsittelemään avoimesti ristiriitoja. Se puolestaan vapauttaa voimavaroja tiimin yhteiseen käyttöön. Dialogiin oppiminen vie Sengen mukaan aikaa ja sitä täytyy harjoitella. Tiimi tarvitsee vetäjän, joka ylläpitää dialogia ja estää sen siirtymistä keskustelun tasolle. (Senge 1990, 232-250.)

Dialogi on keskeinen käsite oppivassa organisaatiossa. Termi dialogi on peräisin kreikan kielen sanoista ”dia” ja ”logos”. Näille sanoille on kreikan kielessä useita merkityksiä. Yksinkertaisen tulkinnan mukaan dia tarkoittaa lukusanaa kaksi ja logos sanaa tai puhetta. Näin dialogi tarkoittaa kaksinpuhelua. Laajemmassa merkityksessä dia vastaa englannin kielen through-sanan merkitystä ”jonkin ohi, kautta, läpi tai välillä”. Logos puolestaan voi merkitä muun muassa ”ymmärrystä, tulkintaa tai tarkoitusta”. Näiden merkitysten mukaan dialogi on siis keskustelua, jossa ihmiset rakentavat yhdessä merkitystä, tarkoitusta tai ymmärrystä. Logos syntyy ihmisten kautta, välillä ja läpi, joten se ei ole kenenkään omaa. Se ei ole myöskään pysyvää, vaan se virtaa ja liikkuu ihmisten keskustellessa. (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 96.) Dialogi on myös määritelty kahden tai useamman henkilön väliseksi sanalliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tarkoituksena on vaiheittainen jaetun tietämyksen rakentaminen. (Janhonen & Sarja 1999, 54).

Dialogi siis eroaa tavanomaisesta keskustelusta. Isaacin (2001) mukaan keskustelussa pyritään yleensä tuomaan esiin omia näkökulmia ja puolustamaan niiden oikeellisuutta. Dialogissa taas keskitytään kuuntelemaan, mitä sanottavaa toisilla osapuolilla on. Tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärrys, joka muodostaa perustan myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle. Dialogi on keskustelua, jossa on ydin, mutta jossa ei valita puolta. Lähtökohtana ei ole saada hyväksyntää omille näkemyksille, vaan luoda uutta ymmärrystä. Tilanteessa syntyy oivalluksia,

joiden pohjalta tietoa ja etenkin ihmisten ennakkokäsityksiä voidaan järjestää uuteen uskoon. (Isaacs 2001, 39-40.)

Dialogi edellyttää myös suoraa puhetta ja oman itsensä paljastamista. Suorassa puheessa ihminen ilmaisee todellisen itsensä ja antaa sen dialogin käyttöön. Hän ei puhu sitä, mitä olettaa toisten odottavan, vaan sanoo sen, mitä itse ajattelee ja tuntee. Suora puhe vaatii itseluottamusta ja päättäväisyyttä. Se vaatii myös oman puutteellisuutensa hyväksymistä. Suoraa puhetta edeltää hiljentyminen. Vasta sen kautta voi löytää omasta aidosta itsestä syntyvät näkemykset. (Isaacs 2001, 167.)

Systeemiajattelu on Sengen oppivan organisaation viides periaate ja se on kaiken perustana. Systeemiajattelu auttaa näkemään asioiden takana vaikuttavat rakenteet. Senge toteaa, että on hyödyllisempää tarkastella asioiden välisiä suhteita ja niiden dynaamisuutta kuin pyrkiä näkemään lineaarisia syyseurausketjuja. Systeemiajattelun kautta voi nähdä koko prosessin. Nykyajan monimutkaisessa maailmassa systeemiajattelu on entistä tärkeämpää. (Senge 1990, 68-73.)

3.2.2 Organisaation tiedon muodostamisen prosessimalli

Nonaka ja Takeuchi (1995) esittävät, että organisaation oppiminen tapahtuu sisältä käsin. Organisaatio muodostaa itse tietoa, jota se tarvitsee toimintaansa. Ei ole olemassa ulkoapäin tuotettuja oikeita vastauksia, vaan organisaatio etsii vastaukset itse rakentaessaan uudelleen omia näkökulmiaan ja oletuksiaan. Nonakan ja Takeuchin kehittämä teoria organisaation oppimisesta perustuu Michael Polanyin esittämiin ajatuksiin hiljaisesta (tacit) ja näkyvästä (explicit) tiedosta. Hiljainen tieto on henkilökohtaista, tilannesidonnaista ja sen vuoksi vaikea ilmaista sanallisesti. Näkyvää tietoa sen sijaan voidaan muuttaa sanalliseen muotoon. Se on objektiivista ja rationaalista ja sitä voidaan kuvailla myös tilanteen ulkopuolelta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 59-60.)

Nonakan ja Takeuchin mukaan länsimaissa korostetaan näkyvää tietoa, kun taas japanilaisessa kulttuurissa hiljaista tietoa painotetaan enemmän. Seuraavassa taulukossa esitetään, miten tieto jakautuu hiljaiseen ja näkyvään tietoon. (Taulukko 1.)

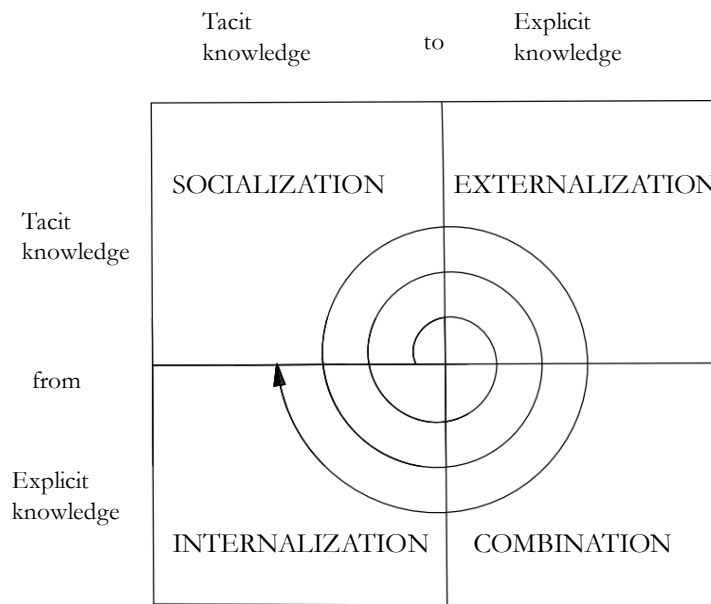
Taulukko 1. Kaksi tiedon lajia (mukaillen Nonaka & Takeuchi 1995, 61)

Hiljainen tieto -subjektiivinen	Näkyvä tieto -objektiivinen
Kokemustieto - ruumiinkieli	Rationaalinen tieto - ajatukset, ymmärrys
Samanaikainen - tässä ja nyt	Aikaan sitoutumaton - siellä ja silloin
Käytäntö	Teoria

Uuden tiedon rakentuminen ja organisaation oppiminen perustuvat siihen mekanismiin, jolla nämä tiedon muodot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tieto muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä. (Nonaka & Takeuchi 1995, 61.) Tiedon muodostumiseen liittyy neljä erilaista vaihetta:

- Hiljainen tieto muuntuu hiljaiseksi tiedoksi = sosialisatio, joka tapahtuu kokemuksia jakamalla. Hiljaista tietoa jaetaan muun muassa tekemällä yhdessä ja havainnoimalla käytännön työskentelyä. Näin siirtyvään hiljaiseen tietoon liittyvät erilaiset toimintamallit, arvot ja normit. Sosialisatian prosessi on hidas.
- Hiljainen tieto muuntuu näkyväksi tiedoksi = ulkoistaminen, joka tapahtuu työyhteisön vuorovaikutustilanteissa. Muodostetaan yhdessä oletuksia tai käsitteitä omista kokemuksista ja toimintatavoista. Dialogissa hiljainen tieto muuntuu näkyväksi.
- Näkyvä tieto muuntuu näkyväksi tiedoksi = yhdistäminen, jossa tietoa prosessoidaan, ryhmitellään ja järjestellään erilaisissa dokumenteissa, keskusteluissa ja verkostoissa. Uusi tieto yhdistyy vanhaan tietoon.
- Näkyvä tieto muuntuu hiljaiseksi tiedoksi = sisäistäminen, jossa kokemukset muuntuvat sosialisatian, ulkoistamisen ja yhdistämisen kautta yksilön hiljaiseksi tiedoksi. Näkyvän tiedon kirjallinen ilmaisu helpottaa tätä prosessia. (Nonaka & Takeuchi 1995, 62-70.)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 6) edellä esitetyt tiedon muodostumisen tilat on havainnollistettu spiraalin muodossa. Tilojen nimityksistä koostuu lyhenne SECI, jota tästä mallista käytetään (Nonaka & Takeuchi 1995, 71).



Kuvio 6. Tiedonluomisspiraali (Nonaka & Takeuchi 1995, 62)

Kivinen (2009) kuvaa Nonakan ja Takeuchin mallin sosialisatiota (socialization) vuorovaikutuksen tilana. Siinä hiljainen tieto ja osaaminen siirtyvät henkilöltä toiselle hiljaisena konkreettisessa vuorovaikutuksessa. Sosialisatioon liittyy kiinnostus toisten toimintatapoihin, toisten tarkkaileminen ja yhdessä tekeminen. Oppimiskäytännöistä mestari-oppipoikamalli, parityöskentely, perehdytys ja mentorointi tapahtuvat sosialisatiota edistävänä toimintona. (Kivinen 2008, 96.)

Ulkoistaminen (externalization) on Kivisen mukaan keskustelun tila. Se on hiljaisen tiedon ja osaamisen muuntamista näkyväksi tiedoksi vuoropuhelun avulla. Näin koko organisaatio saa sen käyttöönsä. Tähän tilaan liittyy kiinnostus toisten näkemyksistä, jotka tulevat esiin yhteisöllisessä yhdessäolossa ja yhteistyössä. Mentaalisia malleja ilmaistaan sanallisesti. Keskustelun tilassa reflektoidaan ja arvioidaan. Tässä tilassa tehdään osaamisrekistereitä ja erilaisia toimintaohjeita. (Kivinen 2008, 96.)

Yhdistäminen (combination) on järjestämisen tila. Siinä kerätään näkyvää, eksplisiittistä tietoa organisaation sisältä ja ulkopuolelta ja muodostetaan siitä uutta näkyvää tietoa yhdistelemällä ja muokkaamalla. Tämä tieto jaetaan organisaation käyttöön. Järjestämisen tilassa hyödynnetään tietotekniikkaa, dokumentoidaan, tehdään suunnitelmia ja ohjeita ja laaditaan raportteja sekä tilastoja. (Kivinen 2008, 96.)

Sisäistäminen (internalization) on harjaantumisen tila. Siinä opittu eksplisiittinen tieto muuntuu yksilöiden hiljaiseksi tiedoksi ja osaamiseksi, jolloin siitä on tullut organisaation käytäntöä. Kivinen laskee tähän tilaan kuuluviksi muun muassa käytännön kokeilujen ja harjoitusten järjestämiset ja niihin osallistumiset. Harjaantumisen tilassa tapahtuvat myös koulutukset, seminaarit ja konferenssit. (Kivinen 2008, 96.)

Nonaka ja Takeuchi toteavat, että spiraalin toiminta vaatii tiettyjä edellytyksiä. Tiedon on oltava tarkoituksenmukaista (intention). Organisaation visio, arvot, tavoitteet ja toimintasuunnitelma määrittelevät, minkälaista tietoa organisaatiossa tarvitaan. Työyhteisön autonomia (autonomy) edistää uuden tiedon ja ideoiden syntyä. Epävakaisuus ja luova kaaos (fluctuation and creative chaos) ovat tärkeitä siinä merkityksessä, että ne pitävät organisaation avoimena ulkoisille signaaleille. Hallitun kaaoksen yhteydessä työntekijät kyseenalaistavat arvojaan ja toimintatapojaan, mikä puolestaan edistää avoimuutta uudelle tiedolle. Spiraalin toiminnalle on lisäksi edellytyksenä tiedon ylitarjonta (redundancy). Sellaisenkin tiedon käsittely, mille ei juuri kyseisellä hetkellä ole käyttöä ja mikä koetaan jopa tarpeettomana, on merkityksellistä suunnan näyttäjänä. Se voi tarkentaa ihmisten käsityksiä omasta asemastaan organisaatiossa. Viidentenä edellytyksenä Nonaka ja Takeuchi pitävät riittävää moninaisuutta (requisite variety). Kun työyhteisö on harjaantunut työskentelemään monimutkaisessa ympäristössä, se selviytyy monista ennakoimattomista tilanteista. (Nonaka & Takeuchi 1995, 74-83.)

4 OPPIMINEN

Oppimisesta on esitetty lukuisia määritelmiä. Yksinkertaisesti ilmaistuna oppiminen on yksilössä tapahtuva muutos (Ruohotie 2005, 11). Oppimiseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten esimerkiksi motivaatio ja tunteet (Heikkilä 2006, 141). Sydänmaalakka (2007) määrittelee oppimista työelämäläheisesti. Hän kuvaa oppimista prosessiksi, jossa yksilö hankkii uusia tietoja, taitoja, asenteita, kokemuksia ja kontakteja, jotka johtavat muutoksiin hänen toiminnassaan. Oppimisen edellytys on riittävä reflektointi, jossa analysoidaan omia kokemuksia joko itsekseen tai toisten kanssa. Niitä vertaillaan aikaisempiin kokemuksiin, liitetään laajempiin viitekehyksiin ja luodaan uusi toimintamalli, jota voidaan soveltaa tulevaisuudessa. Pelkkä tietäminen ei vielä ole oppimista. Tieto täytyy ymmärtää ja sitä täytyy osata soveltaa ja kehittää. Vasta viimeisessä vaiheessa voidaan puhua todellisesta oppimisesta. (Sydänmaalakka 2007, 33-34.)

4.1 Oppiminen reflektointina

Mezirov määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen. Uusi tulkinta ohjaa kohteen ymmärtämistä, sitä miten arvotamme kohdetta ja kuinka toimimme sen suhteen. (Mezirov 1998, 17.) Reflektoinnissa ihminen pohtii ja tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärryksen tason. Hän tulee näin tietoiseksi toimintansa perusteista. Suojasen mukaan reflektointi on kokonaisvaltainen tapahtuma, johon liittyy tiedostettua käyttäytymistä, tietoisia ideoita toiminnasta ja koettuja tunteita. Reflektiiviseen prosessiin kuuluu kolme pääelementtiä. Kokemus palautetaan mieleen kertaamalla tapahtumaa tai kertomalla siitä muille. Reflektoinnissa pyritään kuvaamaan todellisia tapahtumia sellaisina kuin ne on koettu, eikä niin kuin niiden toivoisi olleen. Tapahtumiin liittyvät tunteet voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Positiiviset tunteet kertovat myönteisestä asennoitumisesta tapahtumaan ja niitä voidaan hyödyntää oppimisen vahvistamisessa. Negatiiviset tunteet voivat vastaavasti olla esteenä oppimiselle, minkä vuoksi niiden poistoyöstäminen on tärkeää. (www.metodix.com.)

Mezirov painottaa oppimisessa omien merkitysperspektiivien tunnistamista ja niiden arviointia (Mezirov 1998, 30). Meillä jokaisella on omat ennako-olettamuksemme asioista. Tällaiset

käsitykset, joita voidaan kutsua myös skeemoiksi, ovat syntyneet yksilön kokemuksista ja kehittyneet sisäisiksi malleiksi. Ne ovat oppimisen tulosta. Skeemat auttavat ihmistä jäsentämään tietoa ja muodostamaan tietorakenteita, joiden avulla osataan toimia kulloisenkin tilanteen edellyttämällä tavalla. Skeemoille on ominaista monitasoisuus ja hierarkkisuus. Meillä on käsityksiä tilanteista yleensä sekä niihin liittyvistä osatoiminnoista. Skeemojen olennaisina rakenneosina toimivat emotiot. Se miten tarkkailemme ympäristöämme ja minkälaisia odotuksia siihen asetamme, ohjautuu tiedollisten intressien lisäksi niistä peloista, haluista ja toiveista, joita meillä on. Oppimisessa on olennaista skeemoissa tapahtuvat muutokset. Ne järjestäytyvät uudelleen ja näin syntyy uusia skeemoja. (Rauste-vonWright, vonWright & Soini 2003, 91-92.)

Mezirov toteaa, että perspektiivimuutokset voivat olla yksilöllisiä tai kollektiivisia. Merkitysperspektiiveihin liittyy Mezirovin mukaan vääristymiä. Ne voivat olla epistemisiä eli tiedon luonteeseen ja sen käyttämiseen liittyviä. Ne voivat olla myös sosiokulttuurisia, joita syntyy esimerkiksi yleistämisen kautta. Tietyn yksilön piirteet tulkitaan koko ryhmän ominaisuudeksi. Psykkisten vääristymien taustalla saattaa olla esimerkiksi lapsuuden traumaattisia tapahtumia, jotka saavat aikuisessa aikaan tuskan ja pelon tuntemuksia. (Mezirov 1998, 30-34.)

Heikkilä ja Heikkilä (2001, 73-75) kuvaavat elämän varrella syntyneitä psyykkisiä rakenteita mentaaliseksi malleiksi tai mielen malleiksi. Koska ne ovat syntyneet omista kokemuksistamme, kahden ihmisen mentaalinen rakenteiden verkosto tuskin koskaan on samanlainen. Oppiminen perustuu siihen, että meillä on halu kyseenalaistaa ja testata sekä myös uudistaa mentaalisia mallejamme. Dialogi on keino, jolla voidaan saada näkyväksi näitä mentaalisia malleja. Uuden tuottamisen lähtökohtana on jokaisen oman todellisuuden tunnistaminen suhteessa käsiteltävään asiaan. Yhteinen mentaalinen malli koostuu jaetusta yhteisestä tiedosta ja yleensä myös yhteisestä tunteesta.

4.2 Oppimiskäsitysten tarkastelua

Termejä oppimiskäsitys ja oppimisnäkemys voidaan käyttää samaa tarkoittavina (Sorama 2009, 13). Oppimiskäsitysten taustalla ovat ihmiskäsitys ja käsitys tiedon olemuksesta. Jokaiseen kulttuuriin liittyy oma käsityksensä ihmisluonteesta ja ihmisenä olemisesta. (Auvinen 2004, 40.) Kuten Helakorven laatimassa kuviossa 1 (s. 8) aiemmin todettiin, luonnontieteiden valta-aseman heikennettyä ovat relativistiset tietokäsitykset saaneet entistä laajempaa

asemaa ihmisten ajattelussa. Subjektiivisten kokemusten merkitys on kasvanut ja niiden ymmärtämistä pidetään tärkeänä. Tämä näkyy myös oppimiskäsityksissä. (Helakorpi 2005, 9-10.)

Soraman (2009,16) mukaan oppimisnäkemyksissä on taustalla vaikuttanut kolme paradigmaa: behavioristinen, kognitiivinen ja konstruktivinen paradigma. Behaviorismi lähtee oletuksesta, että ihmisen sisäistä toimintaa, kuten ajattelua ja havaintoja, ei voida tutkia eikä tietää. Ihminen nähdään passiivisena olentona, joka ottaa tietoa vastaan. Oppiminen on reaktioita ulkoisiin ärsykkeisiin ja sitä voidaan vahvistaa palautteen avulla. (Puolimatka 2002, 84.) Behaviorismissa tiedon ajatellaan siirtyvän yksisuuntaisesti yksilöstä toiseen. Oppimista voidaan säädellä palautteen avulla joko palkitsemalla tai rankaisemalla. Tynjälä (2004) kuvaa behaviorismin mukaista oppijaa tyhjänä tauluna, johon kokemukset piirtävät jälkiä. Behaviorismi perustuu luonnontieteellisen tutkimuksen malliin ja se olettaa oppimisen ilmenevän ihmisillä ja eläimillä samanlaisena ärsykkeen aiheuttamana reaktiona. (Tynjälä 2004, 29.)

Puhdas kognitiivinen oppimiskäsitys pohjautuu mekaaniseen ajatteluun kuten behaviorisminkin. Taustalla oleva ihmiskäsitys on kuitenkin toisenlainen. Kognitiivisen käsityksen mukaan oppija on aktiivinen, ymmärtävä, ajatteleva ja ympäristöä jäsentävä yksilö, joka koodaa, päätelee ja luo oletuksia. Oppiminen on informaation prosessointia aikaisempien tietorakennelmien avulla. (Puolimatka 2002, 85 - 86.) Kognitiivinen oppimiskäsitys muistuttaa tietokoneen toiminnan mallia. Se eroaa behaviorismista siinä, että tässä oppijan ajatellaan prosessoivan tietoa aiempien tietorakenteidensa avulla. Tärkeänä työkaluna oppimisessa on muisti, jonka avulla tietoa käsitellään. (Tynjälä 2004, 31-34.) Behavioristiset ja kognitiiviset oppimiskäsitykset keskittyvät oppijan sisäisiin prosesseihin, kun taas sosiaalisen oppimisen teoriat keskittyvät ulkoisiin vuorovaikutusprosesseihin (Heikkilä 2006, 30).

Konstruktivismi koostuu monesta eri suuntauksesta eikä siihen liity yhtä yhtenäistä teoriaa. Sen suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan tieto ei voi olla koskaan tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Oppiminen on aktiivista tiedollista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. (Tynjälä 2004, 37-38.) Oppija rakentaa itse oman tietopohjansa kokemuksiinsa perustuen. Ruohotien (2005, 125) mukaan konstruktivistinen ajattelu on laajalti tunnustettua ja se liittyy moniin uusiin oppimiskäytäntöihin.

Kuten Sorama (2009, 19-20) toteaa, oppimiskäsitykset behaviorismista konstruktivismiin ovat kaikki elinvoimaisia ja käyttökelpoisia. Niitä ei voi myöskään laittaa ehdottomaan paremmuusjärjestykseen. Jokaisella on oma, erilainen sovelluskohteensa.

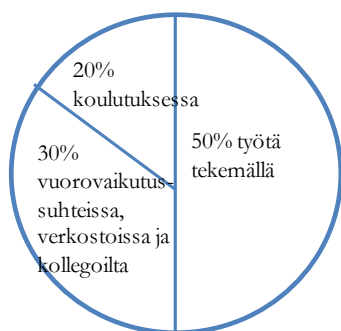
4.3 Työssä oppiminen

Työssä oppimista voidaan tarkastella monista eri lähtökohdista. Voidaan painottaa joko yksilöllisiä tai organisaatioon liittyviä kysymyksiä tai tutkia työyhteisöä tai itse työtoimintaa. Useita näkökulmia tarvitaan senkin vuoksi, että työ ja organisaatiot ovat erilaisia, ja näin myös oppiminen erilaisissa konteksteissa on erilaista. Yhteistä työssä oppimisen tutkimuksille on se, että oppimisprosessi ja työtoiminta kietoutuvat jollain tavalla toisiinsa. (Heikkilä 2006, 49.)

Poikela (2005, 27) erottaa työssä oppimisen perinteisestä henkilöstökoulutuksesta. Työssä oppiminen liittyy kiinteänä osana työprosessiin. Se tarkoittaa vanhojen käytäntöjen kyseenalaistamista ja kokeilemista. Se on myös uusien menettelytapojen kokeilemista ja testaamista uusinta tietämystä hyväksi käyttäen. Työssä oppiminen jaotellaan usein formaaliin ja informaalisiin oppimiseen. Formaali oppiminen on koulutusinstituutioiden tuottamaa, strukturoitua ja järjestettyä oppimista. Informaali oppiminen tapahtuu arkielämän työtilanteissa. (Heikkilä 2006, 50.)

Formaalia koulutusta on pidetty perinteisenä tapana edistää työssä oppimista. Sosiaali- ja terveysministeriön asetus täydennyskoulutuksesta (1194/2003) tuli voimaan terveydenhuoltoalalle vuonna 2004. Asetuksen mukaan terveyskeskusten ja sairaanhoitopiirien kuntayhtymien on huolehdittava siitä, että terveydenhuollon henkilöstö peruskoulutuksen pituudesta, työn vaativuudesta ja toimenkuvasta riippuen osallistuu riittävästi heille järjestettyyn täydennyskoulutukseen (<http://www.finlex.fi>). Täydennyskoulutusvelvoitteessa korostuu muodollisen koulutuksen merkitys osaamisen kehittämisestä. Seurannan mukaan hoitotyöntekijät ovat osallistuneet koulutuksiin aktiivisesti. Vaikutukset käytäntöön ovat jääneet kuitenkin vähäisiksi. (Lammintakanen ym. 2004, 44.) On julkaistu tutkimuksia, joiden mukaan 70% formaalissa koulutuksessa käsitellyistä asioista jää joko oppimatta tai niitä ei voida soveltaa käytäntöön (Vaherva 1999, 93).

Otalan (2008) mukaan vähintään puolet työssä oppimisesta tapahtuu työtä tekemällä. Toinen puoli muodostuu uuden tiedon hankkimisesta ja ymmärtämisestä sekä vuorovaikutuksesta muiden osaajien kanssa (kuvio 7). Uutta tietoa ja teoriaa tarvitaan rakennusaineiksi oppimisprosessille. Se pitää kuitenkin sisäistää ja ymmärtää ennen kuin se muuttuu osaamiseksi. Otalan mukaan tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja soveltamalla tietoa työhön ja tekemiseen. (Ojala 2008, 68-69.)



Kuvio 7. Työssä oppimisen lähteet Dodgen (1993) mukaan (Ojala 2008, 69)

Tynjälä (1999) selvittää Engeströmiin viitaten informaalin työssä oppimisen kehittymistä. Varhaisimmissa muodoissaan oppiminen liittyi kiinteästi työprosessiin. Työ itsessään synnytti oppimista. Tällainen työprosessissa oppiminen oli kuitenkin tahatonta. Tarkoituksellista oppimista sen sijaan alkoi näyttäytyä oppipoikien toiminnassa. He jäljittelivät tietoisesti mestareita ja opettelivat ulkoa asioita, joita pidettiin työn kannalta tärkeinä. Oppimistoiminta oli perusteiltaan jäljentävää ja siirtävää toimintaa, jossa pitäydettiin noudattamaan aikaisemmin hyväksi havaittuja käytäntöjä. Uutta luovaa, kriittistä ja kokeellista oppimistoimintaa esiintyi vain tieteen ja taiteen piirissä. Sen yhteydessä ei kuitenkaan puhuttu oppimistoiminnasta, vaan uuden tiedon tai esteettisten elämysten luomisesta. (Tynjälä 1999, 129-130.)

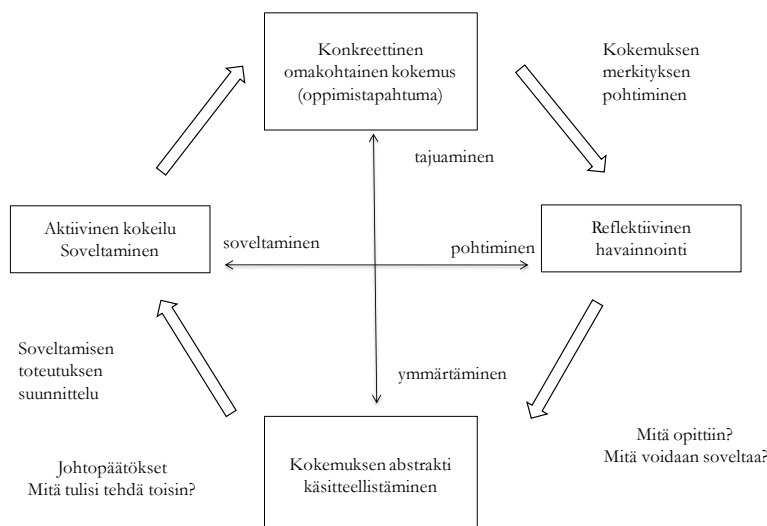
Nykyisin oppipoikamalli on saanut rinnalleen useita näkökulmia työssä oppimiseen. Varila ja Rekola (2003, 17) määrittelevät työssä oppimisen yläkäsitteeksi, jonka alle erilaisia näkökulmia sisältävät alakäsitteet asettuvat. Esimerkiksi kokemuksellisesta oppimisesta puhuttaessa huomio kiinnittyy oppijan kokemukseen ja sen käsittelyyn (mm. Poikela 2003, Miettinen 1998). Tilannesidonnaisessa oppimisessa puolestaan ympäristöä pidetään merkittävänä (Tynjälä 1999, 128). Kontekstuaalisen oppimisen lähtökohtana on kontekstualismi. Sanaa konteksti on vaikea ilmaista suomen kielellä, sillä Säljön (2001) mukaan kontekstin tarkka määrittely on vaikeaa. Laajasti ilmaistuna konteksti on ilmiö, joka vaikuttaa yksilöihin. Voidaan puhua fyysisestä kontekstista, kognitiivisesta kontekstista, kommunikaatiivisesta kontekstista ja

historiallisesta kontekstista. Tällöin esimerkiksi fyysinen konteksti on se ympäristö ja toiminta, jonka puitteissa toimintoja suoritetaan. (Säljö 2001, 136-137.) Kontekstualismi vastaa systeemiteoreettista näkökulmaa. Siinä tarkastellaan sekä aikatekijöitä että järjestelmiä, joita kuvataan dynaamisina ja kehittyvinä systeemeinä. Poikela (1999, 38-39) esittää työssä oppimista prosessina, jossa yksilöllisen työn kontekstin lisäksi tarkastellaan yhteisen ja koko organisaation työn kontekstia sekä myös käsitteellisen työn kontekstia. Hänen mukaansa ammatillinen ja organisationaalinen kehitys kietoutuvat toisiinsa.

Kokemuksellisen oppimisen teorian sanotaan kytkeytyvän humanistiseen psykologiaan, mutta sillä on yhtymäkohtia myös konstruktivismin kanssa (Heikkilä 2006, 57-59). Tämän teorian kehittymiseen ovat vaikuttaneet muun muassa Kurt Lewin, John Dewey ja David Kolb. (Poikela 2003, 123).

Lewin on kuvannut oppimisprosessia nelivaiheisen mallin avulla. Ensimmäisessä vaiheessa koetaan oppimiskokemus. Toisessa vaiheessa reflektoidaan kokemusta niin, että se voidaan ymmärtää ja hahmottaa laajemmassa perspektiivissä. Kolmannessa vaiheessa käsitteellistään uudet oivallukset ja pyritään luomaan niiden pohjalta kyseessä olevasta asiasta ja itsestä toimijana entistä tarkempi käsitys, parempi teoria. Viimeisessä vaiheessa kokeillaan uutta käsitystä ja etsitään siihen palautetta. Tästä alkaa uusi sykli. (Heikkilä 2005, 56.)

Poikelan (2003, 125) mukaan Kolb seurasi oppimisprosessin mallissaan Lewinin ajatuksia oppimisesta. Kolbin malli on kuuluisa ja sitä on käytetty useissa yhteyksissä. Tavoitteena oli jäsentää kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta, jossa yhdistyvät kokemus, havainnointi, kognitio ja käyttäytyminen. Ojala (2008) on havainnollistanut Kolbin mallia seuraavalla kuviolla (kuvio 8).



Kuvio 8. Kolbin malli (mukaillen Ojala 2008, 68)

Kolbin nelivaiheisessa oppimisprosessissa sykli alkaa konkreettisella omakohtaisella kokemuksella. Sen jälkeen kokemuksen merkitystä pohditaan eli seuraa reflektiivinen havainnointi. Abstrakti käsitteellistäminen pyrkii ongelmia ymmärtävään ratkaisuun ja sopivan säännön tai teorian muodostamiseen. Viimeisenä syklissä on opitun aktiivista soveltamista ja uusien toimivien käytännön ratkaisujen etsimistä. (Poikela 2003, 125-126.)

Myös Deweyn ajatukset on yhdistetty kokemukselliseen oppimiseen. Dewey vastusti teorian ja käytännön erottamista toisistaan. Hänen mukaansa tietämisen ja tekemisen prosessit kuuluvat yhteen. Oppiminen tapahtuu kokemuksen ja käytännön välityksellä. (Anttila 2006, 571.) Dewey kuvasi tietoa työkaluksi, jonka käyttämistä harjoitellaan aidoissa tilanteissa ja opitaan sen merkitys ja käyttökelpoisuus kyseisessä kontekstissa. Kognitiivinen kuormitus vähenee sitä mukaa, kun toiminta toistojen jälkeen automatisoituu. Dewey korosti myös reflektion merkitystä. Hän oli sitä mieltä, että älykkyys ei ole synnynnäistä, vaan vähitellen kokemusten kautta kehittyvä ominaisuus. Kehittymisen kannalta on olennaista, miten erilaisiin kokemuksiin reagoidaan. Emotionaaliset, sosiaaliset ja kognitiiviset prosessit, jotka oppimiseen aina liittyvät, ymmärretään juuri reflektoinnin kautta. (Poikela 2003, 65, 129.)

Puolimatka (2002, 268) huomauttaa Deweyn todenneen, että kokemus voi olla luonteeltaan myös kaavoihin kangistavaa. Jos ihminen pitäytyy vanhoissa rutiineissa ja tutkii uutta kokemusta vain sen mukaan, miten pystyy noudattamaan vanhaa käytäntöä, hän voi joutua pysähtyneisyyden tilaan ja perustelemattomaan pyrkimykseen pitää asiat ennallaan.

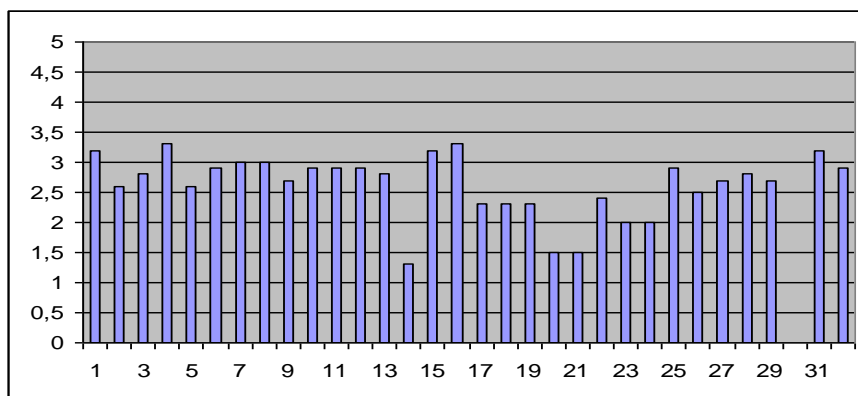
5 OSAAMISEN KEHITTÄMISPROSESSI TEHO-OSASTOLLA

Kainuun keskussairaalan teho-osastolla aloitettiin osaamisen määrätietoiseen kehittämiseen tähtäävä prosessi syksyllä vuonna 2007. Kuntayhtymän tarjoamassa osaamisen johtamisen koulutuksessa käynnistettiin ensin työyhteisön visioon ja strategioihin pohjautuvien ydinosaamisten määrittely. Sen jälkeen teho-osaston ydinosaamisalueet tarkennettiin yhdessä työyhteisön kanssa konkreettiseksi osaamiseksi. Osaamisen kehittämisprosessi sisälsi alkuvaiheessa kaksi työyhteisölle järjestettyä koulutuspäivää, jotka toteutettiin talvella 2008. Koko työyhteisö osallistui tilaisuuksiin kahdessa osassa niin, että molempina päivinä käytiin läpi sama ohjelmarunko. Koulutuksen yhteydessä työyhteisön kanssa tarkasteltiin toiminnan viisiä ja strategioita. Lisäksi käytiin keskustelua osaston arvopohjasta sekä perehdyttiin mentoroinnin ideaan yhtenä työyhteisön oppimismenetelmänä.

Osaamisalueet muodostuivat yksityiskohtaisiksi ja ne sisälsivät useita konkreettisia toimintoja. Näin ajattelimme saavamme tarkkaa tietoa siitä, mille alueille oppiminen tulee kohdistaa. Osaamisalueet on jaettu seitsemään eri alueeseen. ”Eettinen toiminta ja lainsäädännön tunteminen” sisältää muun muassa osaston arvopohjan, vision ja strategiat. ”Teoreettisella osaamisella” tarkoitetaan ajantasaisten tietojen hallitsemista ja kehittämistaitoja. ”Kliinisessä osaamisessa” kartoitetaan vakavasti sairaan potilaan kokonaishoidon suunnittelua ja hallintaa sekä erilaisten toimenpiteiden ja laitteiden osaamista. ”Tietotekniikan hallintaan” kuuluvat käytössä olevat tietojärjestelmät. ”Johtamis- ja yhteistyöosaaminen” käsittää muun muassa vastuunottotaitoja sekä muutoksen hallintaa. ”Opetus- ja ohjaustyössä” kartoitetaan tiedonjakamiseen liittyviä valmiuksia ja potilaiden, omaisten sekä opiskelijoiden ohjaukseen liittyviä taitoja. ”Kustannustietoinen toiminta” on työskentelyn suunnitelmallisuutta ja järjestelmällisyyttä.

Kevään 2008 aikana hahmoteltiin arviointiasteikko osaamisalueille. Jokainen työyhteisön jäsen arvioi omaa osaamistaan edellä luetelluilla alueilla. Työyhteisön osaamisen tavoitetasoksi sovittiin asteikolta (1-5) numero kolme. Tätä vahvempi osaaminen tietyllä alueella edellyttää erityistä asiantuntijuutta. Numero viiden tasolla työntekijän oletetaan kuuluvan laajempiin osaamisalueen yhteistyöverkostoihin joko kansallisesti tai kansainvälisesti. Arviointia tarkasteltiin yhdessä esimiehen kanssa kehityskeskusteluissa ja näin täsmennettiin jokaisen henkilökohtaiset vahvuudet ja osaamistarpeet.

Osaamiskartoitusten tuloksena muodostui työyhteisön osaamisprofiili. Seuraavassa kuviossa (kuvio 9) esitetään tehohoidossa käytettävien laitteiden hallinnan osaamista. Pylväikössä esimerkiksi numero 14 kuvaa vastapulsaattorin käytön hallintaa. Numeroilla 18-21 esitetään verta manipuloivien laitteiden käytön hallintaa. Kuvion perusteella voidaan nähdä, mitkä pylväät osoittavat vahvaa osaamista ja missä taas esiintyy osaamisvajetta.



Kuvio 9. Osastolla käytössä olevien laitteiden hallinta

Sekä henkilökohtaisten kartoitusten että yhteisen osaamisprofiilin mukaan koulutus- ja oppimissuunnitelmat voidaan kohdentaa todellisiin, koettuihin tarpeisiin. Osaamiskartoitusten mukaan jokainen työntekijä laatii itselleen kehittymissuunnitelman, jossa painotetaan osaamisvajen korjaamista. Tämä kehittymissuunnitelma käydään läpi kehityskeskusteluissa esimiehen kanssa ja mietitään yhdessä ne keinot, joilla suunnitelma toteutetaan.

Teho-osaston käytäntönä on tehdä vuosittain osastolle koulutussuunnitelma. Se sisältää työyhteisössä tapahtuvaa sekä lääkärin että hoitajien johtamaa koulutusta. Työyhteisö osallistuu lisäksi alueellisiin ja valtakunnallisiin lyhytkestoisin koulutustilaisuuksiin. Tarjolla on myös hygieniosaamiseen ja lääkehoitoon liittyvää verkko-opetusta. Osaamiskartoituksesta saadun tiedon avulla koulutussuunnitelmia pystytään nyt entistä paremmin kohdentamaan todettuihin osaamistarpeisiin. Entisiä koulutuskäytäntöjä on tarkoitus jatkaa. Niiden rinnalle kehitetään uusia oppimiskäytäntöjä, joilla vastataan työyhteisön osaamistarpeisiin. Seuraavissa luvuissa kuvaan oppimiskäytäntöjen käynnistämiseen suunnatun projektin toimintaa.

5.1 Oppimiskäytäntöjen kehittämisprojekti

Tämän kehittämistyön tarkoituksena oli edistää osaamisen kehittämistä teho-osastolla. Lähtökohtana oli ajatus, että toimivat oppimiskäytännöt auttavat hallitsemaan tiedon tulvaa ja kehittämään työyhteisön osaamista. Kehittämistyötä ohjasi oppivan organisaation malli. Sen mukaisesti pyrittiin avoimeen, aktiiviseen keskinäiseen kommunikaatioon. Johtamisen keinoin pyrittiin järjestämään tilanteita, joissa yhdessä oppiminen on mahdollista. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten muutoksen vastustaminen, motivaatio tai tunteet. Myös niin sanottujen turhien asioiden oppiminen tai tarpeettomista asioista pois oppiminen kuuluvat työssä oppimiseen (Varila 2003, 25). Näitä tekijöitä ei tässä työssä käsitelty.

Oppimiskäytäntöjen kehittämistyö toteutettiin Kainuun keskussairaalan teho-osastolla projektimuotoisena. Tavoitteena oli käynnistää uusia oppimiskäytäntöjä tehohoitotyössä ja arvioida niistä saatuja kokemuksia. Tavoitteena oli lisäksi arvioida, miten nämä oppimiskäytännöt soveltuvat tehohoitotyöhön ja minkälaiset johtamisen keinot edistävät uusia oppimiskäytäntöjä. Oppimista ei tässä projektissa arvioitu.

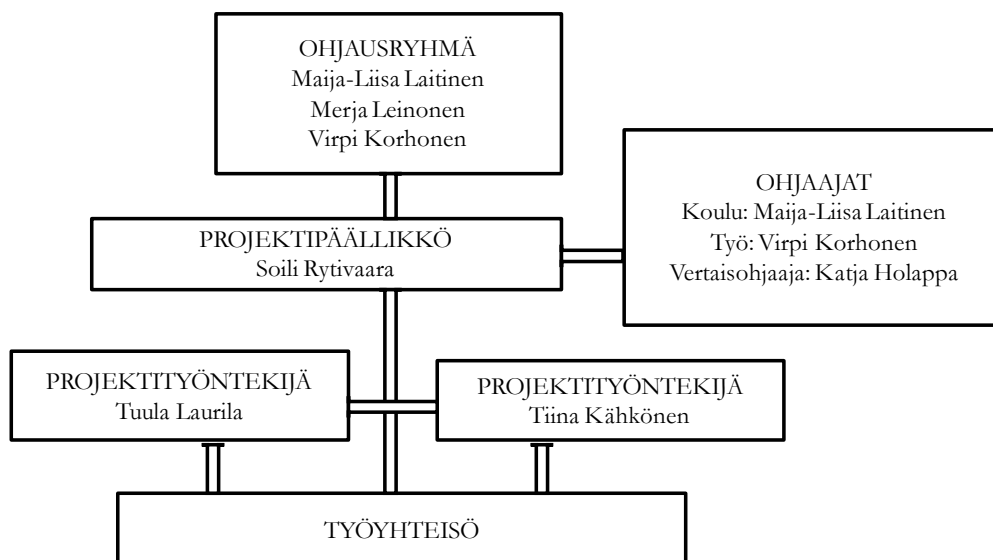
Silfverberg (2004) määrittelee projektin tietyillä panoksilla kestäviin tuloksiin pyrkiväksi tehtäväkokonaisuudeksi. Sillä on määritellyt tavoitteet ja aikataulu. Se on kertaluontoinen ja kestoltaan rajattu. Projektin toteuttaa sitä varten suunniteltu projektiorganisaatio. (Silfverberg 2004, 14.) Tämä projekti kuului omaan opinnäytetyöhöni ja sen aikataulu määräytyi siten opintojeni mukaan. Sen toteutus suunniteltiin aikavälille 1.9.2008 - 28.2.2009. Tarkempi aikataulusuunnitelma on esitetty liitteenä (liite 1).

Oppimiskäytännöt olivat tämän kehittämistyön interventioita. Interventioiksi kutsutaan kehittämisprosessiin kohdistettavia tarkoituksellisia, etukäteen suunniteltuja, muutokseen tähtääviä toimia. Interventiossa tehdään jotain toisin kuin ennen ja katsotaan, mitä sitten tapahtuu. Se on muutokseen tähtäävää väliintuloa. (Anttila 2007, 47.)

5.2 Projektiorganisaatio ja sen tehtävät

Projektiorganisaatio (kuvio 10) koostui työryhmästä, jossa kehittämistehtävän tekijä toimi projektipäällikkönä ja kaksi työyhteisön jäsentä, sairaanhoitajat Tuula Laurila ja Tiina Kähkönen projektityöntekijöinä. Nämä henkilöt valikoituivat projektiin oman intuitioni perus-

teella. He olivat usein osoittaneet työyhteisössä mielenkiintoaan oppimista kohtaan. Sairaanhoidaja Tiina Kähkönen toimii myös opiskelijoiden vastaavana ohjaajana. Molemmat olivat kiinnostuneita projektin toteuttamisesta ja suostuivat työhön tietoisina siitä, että he tekivät sen vapaaehtoisuuden periaatteella.



Kuvio 10. Projektiorganisaatio

Projektin ohjaamisesta ja seurannasta vastasi ohjausryhmä, johon kuuluivat koulun ohjaajana yliopettaja Maija-Liisa Laitinen, työelämän ohjaajana osastonhoitaja Virpi Korhonen sekä organisaation edustajana koulutuspäällikkö Merja Leinonen. Vertaisohjaajana toimi ylemmän amk-tutkinnon opiskelija, sairaanhoitaja Katja Holappa. Koko työyhteisö osallistui projektin toteuttamiseen. Tehtäväkuvat ja vastualueet sovittiin projektin ensimmäisessä suunnittelu-kokouksessa.

5.3 Oppimiskäytännöt

Ahonen (2007, 87) määrittelee oppimiskäytännöt teoiksi tai tekojen sarjoiksi, joiden tarkoitus on kehittää työtoiminnan kohteen hallintaa. Hän toteaa, että uudet oppimiskäytännöt muotoutuvat kehittämistoiminnan avulla. Koko työyhteisö on mukana etsimässä uusia menetelmiä, tekemässä yhdessä asioita, joista he yhdessä myös oppivat. Osaamisen johtamisen keskeinen periaate on tarjota työyhteisölle sellaisia välineitä, joilla ne voivat ottaa vastuun oppimisensa kehittämisestä. Yhteiskehittäminen edellyttää, että kaikkien työyhteisössä vaikuttavi-

en osapuolten on osallistuttava toimintaan tavalla tai toisella, kaikkien on opittava tekemään asioita eri tavalla, erilaisia tekoja. Näin oppimisjärjestelmään kehittyy uudenlaisia rakenteita ja prosesseja sekä vastuunottamista. Oppimisen kehittyminen ja oppimisjärjestelmän kehittyminen on jatkuvaa vuoropuhelua johtamisen kanssa. (Ahonen 2007, 87-89.)

Projektin työryhmä suunnitteli ja organisoi kolme erilaista oppimiskäytäntöä. Näitä olivat mentorointi, opintopiirit ja oppimispolut. Oppivan organisaation mallin mukaisesti haluttiin lisätä dialogi- ja reflektointimahdollisuuksia työyhteisöön. Viitalan (2006, 166) mukaan työyhteisön oppimisen vahvin perusta on juuri jatkuvassa ja omaehtoisessa yksilö- ja ryhmätason reflektiossa. Oppimiskäytäntöjen sisällöt oli tarkoitus valita osaamiskartoituksessa esiin tulleista osaamistarpeista.

5.3.1 Mentorointi

Mentorointitoiminnan aloittamista oli suunniteltu työyhteisössä jo aikaisemmin. Sen käynnistäminen tässä vaiheessa luontui hyvin tämän projektin tavoitteisiin ja toimintaan. Mentoroinnilla tarkoitetaan vuorovaikutusprosessia, jossa osaava ja kokenut henkilö eli mentori antaa ohjausta ja tukea kehityshaluiselle nuoremmalle kollegalle, aktorille. Prosessin lähtökohtana ovat nuoremman kollegan tarpeet (Viitala 2006, 366). Suhde on tavoitteellinen ja määräaikainen oppimisprosessi, jossa molemmat oppivat (Ojala 2008, 232). Sitä suositellaan oppimismenetelmäksi terveydenhuoltoalalle. Se on työssä oppimisen mahdollisuus, jota on toistaiseksi niukasti hyödynnetty terveydenhuollossa. (Kivinen 2008, 200; Hyrkäs 2009, 124.) Mentorointi edistää uuden tiedon ja osaamisen muodostamista ja sen avulla voidaan edistää myös hiljaisen tiedon ja osaamisen hyödyntämistä (Kivinen 2008, 97).

Sairaanhoitaja Tiina Kähkönen vastasi projektissa mentorointitoiminnan käynnistämisestä. Toimintaan perehtyminen aloitettiin vuoden 2008 keväällä pidetyssä kehittämiskoulutuksessa, jossa Tiina Kähkönen esitteli työyhteisölle toiminnan periaatteet. Työyhteisön jäseniä pyydettiin miettimään, ketkä olisivat kiinnostuneita osallistumaan toimintaan joko aktorina tai mentorina. Korostettiin, että toimintaan osallistuminen on vapaaehtoista. Osastonhoitaja kartoitti osallistujat kehittämiskeskustelujen yhteydessä. Lähes kaikki nuoremmista hoitajista olivat kiinnostuneita aktorin roolista ja myös kokeneemmat hoitajat olivat halukkaita toimimaan mentoreina. Aktoriehdokkaat saivat toivoa itselleen sopivaa mentoria. Parien muodos-

taminen sujui luontevasti. Toiveet hajautuivat niin, että päällekkäisyyttä ei tullut. Viisi paria sitoutui aloittamaan mentorointisuhteen.

Ennen toiminnan aloittamista projektin työryhmä järjesti koulutustilaisuuden, jossa kerrattiin mentoroinnin tarkoitusta ja toteuttamiskeinoja. Kukin pari sai täytettäväkseen sopimuslomakkeen, jossa he määrittelivät omat tavoitteensa ja sitoutuivat toimintaan yhdeksi vuodeksi. Kaikki parit eivät voineet osallistua koulutukseen, koska työvuorojärjestelyt eivät antaneet siihen mahdollisuutta. Näiden parien kanssa projektin mentoroinnista vastaava sairaanhoitaja kävi läpi toiminnan periaatteita työn ohella tapahtuneissa keskusteluissa.

5.3.2 Opintopiirit

Idea opintopiireistä oli syntynyt omien opintojeni aikana. Käytimme koulutuksessa opintopiiriksi kutsuttua menetelmää projektijohtamisen oppimiseen. Menetelmä perustui tutkivan oppimisen malliin (ks. Hakkarainen ym. 1999, 202). Siinä muodossa en katsonut sen soveltuvan työyhteisön käyttöön, sillä malli edellyttää kiinteän ryhmän pitkäjänteistä työskentelyä. Yhtenä kriteerinä tämän projektin oppimiskäytäntöjen valintaan oli niiden helppokäyttöisyys ja mahdollisimman pieni rasitus työyhteisön muuhun toimintaan, kuten esimerkiksi työvuorosuunnitteluun.

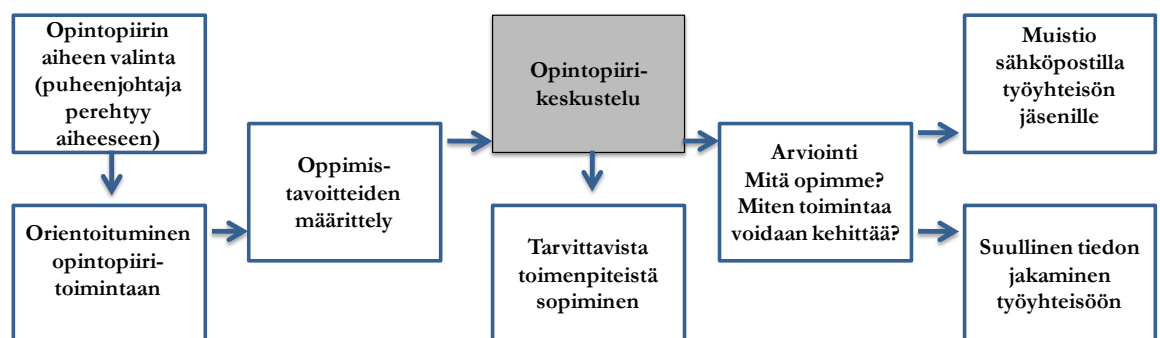
Opintopiirit perustuvat yhteisöllisen oppimisen ajatukseen. Tynjälän (2004) mukaan yhdessä toimiminen ei sinänsä ole mikään metodi tai psykologinen prosessi, joka tuottaa oppimista. Mutta se tuottaa toimintoja, jotka käynnistävät oppimisprosessin. Näitä toimintoja ovat esimerkiksi vuorovaikutuksen seurauksena syntyvät ajatteluprosessit. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen tavoite on se, että ryhmän jäsenet voivat muodostaa opittavasta asiasta yhteisen merkityksen. Vaikka eri yksilöiden käsitykset eivät koskaan voi olla täysin identtisiä, keskustelemalla voidaan kuitenkin päästä sellaiseen yhteisymmärrykseen, että voidaan puhua jaetuista tai yhteisistä merkityksistä. Seurauksena on jaettu yhteinen todellisuus. Se on yhteisymmärrystä, joka on välttämätöntä arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa ihmisten kesken. (Tynjälä 2004, 152-153.)

Opintopiirit toiminnan lähtökohdat löytyvät myös Freiren (2005) ajattelusta. Freire korostaa sitä, että ihmisen kasvu tapahtuu yhdessä toisten kanssa. Hänen mukaansa ihmiselämä voi olla merkityksellistä vain yhteydessä toisiin ihmisiin. Aito ajattelu syntyy kommunikaatiossa,

jonka perusta on tasa-arvoisuudessa. Kukaan ei opeta toista, eikä kukaan myöskään opi itseksensä. Kohtaamisessa kukaan ei ole täysin tietämätön, eikä kukaan täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät. Tieto syntyy oman oivaltamisen ja uudelleen oivaltamisen avulla. Se syntyy kyselymisen kautta vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Freire painottaa myös, että todellinen kommunikaatio edellyttää dialogia. Dialogi hänen mukaansa on ihmisten välinen yhteys, joka perustuu rakkauteen, nöyryyteen ja siihen, että uskoo ihmiseen ja hänen kykyihinsä. (Freire 2005, 76, 80-86, 95-100.)

Opintopiirien tarkoituksena oli luoda mahdollisuudet dialogin ja reflektoinnin kautta oppimiseen. Tämä menetelmä sopi erityisesti sellaisten aiheiden käsittelyyn, joissa yhteisten käsitysten muodostaminen edellyttää ajatusten vaihtoa ja keskustelua. Opintopiiritoimintaan ei ollut käynnistysvaiheessa valmista rakennetta. Tarkoituksena oli muotoilla toimintatavat työyhteisön ehdoilla olosuhteisiin sopiviksi. Opintopiirin runko muistutti perinteistä kokousmallia.

Kokoontumisajaksi sovittiin kiinteä viikonpäivä ja kellonaika sekä kulloisenkin kokoontumisen kestoksi yksi tunti. Toimintaan osallistuivat ne, jotka pystyivät irrottautumaan siksi aikaa työvelvollisuuksistaan ja joita aihepiiri kiinnosti. Työvuorojärjestelyt eivät antaneet mahdollisuutta kiinteiden ryhmien muodostamiseen. Jatkuvuus pyrittiin takamaan huolellisella kirjaamisella ja tiedon jakamisella niille työyhteisön jäsenille, jotka eivät voineet osallistua toimintaan. Koska olin kehittämistehtävää valmistellessani paneutunut opintopiirin ideaan, toimin itse tällä alueella vastuuhenkilönä ja myös alkuvaiheessa opintopiirien vetäjänä. Opintopiiriä toteutettiin kuvion 11 mukaisesti.



Kuvio 11. Opintopiiri

5.3.3 Oppimispolku

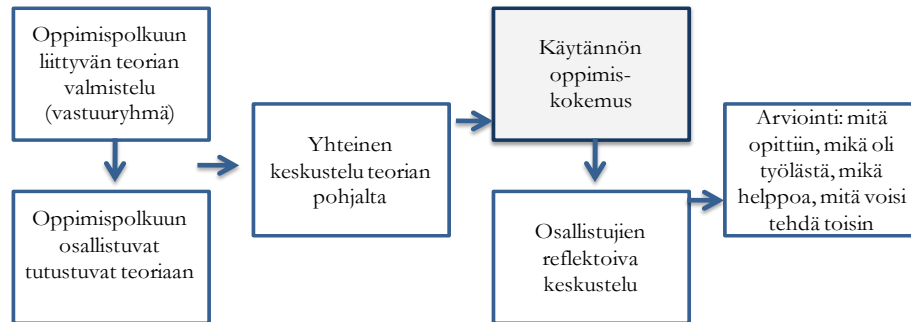
Oppimispolkua käsitteenä on käytetty erilaisissa yhteyksissä. Sanalla polku voidaan kuvata etenevää prosessia, jonka aikana opitaan tiettyjä, määränpään edellyttämiä asioita. Tässä työssä oppimispolku ajatellaan tapahtumasarjaksi, jossa opitaan tiettyyn aihekokonaisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja. Määränpäänä on kyseisen aihealueen hallinta. Polkua kulkemalla kehitetään niitä valmiuksia, joita tämän alueen osaaminen edellyttää. Oppimispolku voidaan yhdistää kokemukselliseen oppimiseen.

Suunnitelma oppimispolkujen käynnistämisestä sai alkunsa Tehohoitolehdessä olleesta Ritmala-Castrenin (2008, 29) artikkelista, jossa hän kertoi Helsingin yliopistollisessa sairaalassa käytetystä perehdytysohjelmasta uusille teho-osastojen sairaanhoitajille. Siellä oli suunniteltu syventävän tehohoitotyön perehdytysohjelma, jossa toteutettiin monipuolisia opetusmenetelmiä. Tietyistä teema-alueista oli rakennettu teoriasisältö sekä oppimispolkuja, joiden varrella teoriaa sovellettiin käytäntöön. Palautteet perehdytysohjelmasta olivat olleet myönteisiä. Erityisesti oppimispolkuja oli pidetty hyödyllisinä.

Oppimispoluilla oli tarkoituksena oppia hoitotyöhön liittyviä teknisiä taitoja. Niiden organisoinnista vastasi sairaanhoitaja Tuula Laurila. Vastuualueryhmät suunnittelivat oppimispolun teoriaosuuden ja käytännön toteutuksen. Oppimispolkuun pyrittiin kytkemään aihekokonaisuus, jossa osa-alueet liittyvät toisiinsa. Tällaisia aihekokonaisuuksia ovat esimerkiksi verta manipuloivien laitteiden käyttö potilaan hoitotyössä. Polku koostuu silloin hemodialyysi-, hemodiafiltraatio- ja hemoperfuusiohoitojen teoriasta ja käytännön toteutuksesta. Lisäksi suunniteltiin muun muassa neurologisia häiriöitä sairastavan potilaan hoitopolkua, jolloin polulla harjoitellaan tälle alueelle liittyviä taitoja, kuten EEG-käyrän monitorointia, tulkintaa sekä aivopaineen mittauksia. Hengityskoneessa olevan potilaan hoitopolkuun taas liittyvät hengityksen tukemiseen käytettävät laitteet, kuten hengityskoneet ja erilaiset noninvasiiviset apuvälineet. Oppimistapahtumat järjestettiin niin sanottuna ”kuivaharjoitteluna” eli ilman potilasta.

Oppimispolkuun liitettiin kognitiivinen kartta, jonka avulla polulla suunnistetaan. Kyseisen alueen vastuualueryhmä laati lyhyen esityksen, jossa selvitettiin aiheen tietoperusta. Toiminta käynnistyi tutustumalla ensin aiheeseen liittyvään teorian tietoon. Oppimispolkuun osallistuvat saivat tämän teorian luettavakseen jo hyvissä ajoin ennen käytännön kokemusta. Sen lisäksi se käytiin keskustelemalla läpi välittömästi ennen käytännön oppimistilannetta. Käytännön

harjoituksen jälkeen kokoonnuttiin keskustelemaan kokemuksista. Malli noudattelee Helsingin yliopistollisessa sairaalassa toteutettua oppimispolkuideaa (Ritmala-Castren 2008, 29-31). Se on muokattu omaan kontekstiimme sopivaksi ja kokemuksellisen oppimisen teoriaa soveltavaksi. Oppimispolku on seuraavassa esitetty kuvion 12 muodossa.



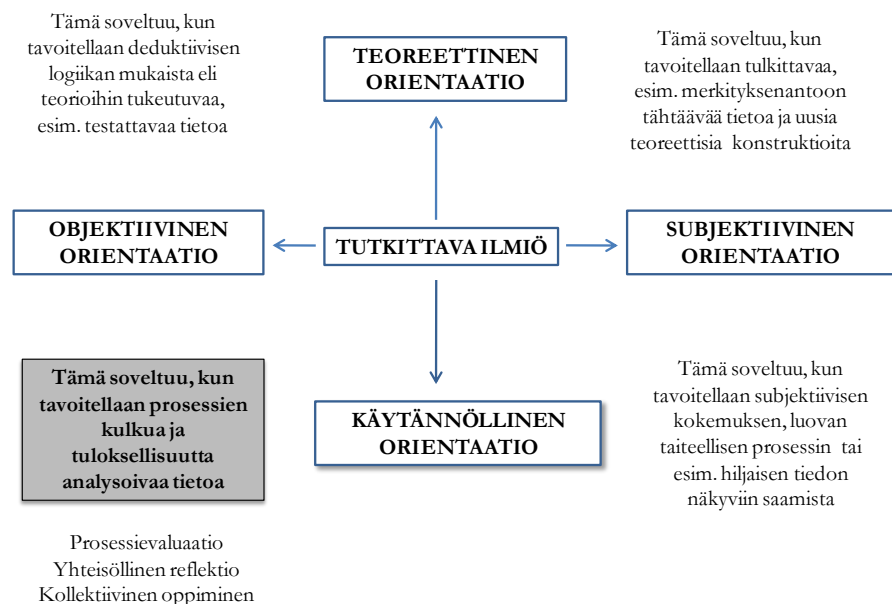
Kuvio 12. Oppimispolku

Osallistujia voi kerrallaan olla korkeintaan kahdesta neljään, niin että jokainen saa mahdollisuuden toteuttaa käytännön harjoituksen ja sen jälkeen kertoa siihen liittyvistä ajatuksista ja tuntemuksista. Koska kokemuksellinen oppimisen keskiössä on juuri reflektointi, sille on varattava riittävästi aikaa. Oppimispolkujen rakentamista ja toteuttamista ohjaavat kyseisen aihealueen vastuuryhmien jäsenet. Käytännön harjoitukseen keskusteluineen on suunniteltu varattavaksi aikaa noin kaksi tuntia.

6 KEHITTÄMISTYÖN METODOLOGIA

Suorannan (2008, 17) mukaan metodologia-sanon perustana on kaksi kreikankielistä sanaa: *methodos* ja *logos*. Ensimmäinen tarkoittaa tietä jonnekin ja jälkimmäinen sana tarkoittaa tietoa. Näin johdettuna metodologia on siis ”tie tietoon”. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 12-13) kuvaavat metodologiaa menetelmien oppina. Se pitää sisällään säännöt, miten tutkimusvälineitä, esimerkiksi aineiston keruuta ja sen tulkintaa, voidaan käyttää. Metodologiaan sisältyvät kysymykset olemisen tavasta eli ontologiset kysymykset ja tietämisen mahdollisuuksista eli epistemologiset kysymykset.

Anttila (2007, 23; 2006, 473-474) suosittelee tutkimuksen alkuvaiheessa myös oman aseman määrittelyä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Oma asema määrittyy muun muassa siitä, minkälaista tietoa etsii, minkä vuoksi, minkälaisin keinoin ja ketkä osallistuvat tutkimukseen. Anttila esittää (kuvio 13) neljä tutkimusulottuvuutta, joita tarkastelemalla voi päätellä, mihin kentän alueeseen itse asettuu. Ulottuvuudet ovat äärimmäisiä vaihtoehtoja. Useimmiten tutkija on jossain näiden ulottuvuuksien välimaastossa.



KUVIO 13. Tutkijan position ja menetelmällisen lähestymistavan määrittäminen tutkimus- ja kehittämishankkeissa (mukaillen Anttila 2007, 23)

Tässä kehittämistyössä oli pyrkimyksenä saavuttaa käytännön tuloksia. Kyseessä oli yhteisöllinen projekti, jossa tutkijana olin tiiviisti prosessissa sisällä. Työyhteisön pitkäaikaisena työn-

tekijänä olin myös osa kohdetta, jota oli tarkoitus kehittää ja tutkia. Tavoitteena oli hankkia arvioivaa tietoa, jonka avulla oppimiskäytäntöjä kehitettiin työyhteisöön sopiviksi. Kun kysymyksessä oli käytännöllinen, konkreettinen hanke, joka tehtiin yhteistoiminnallisena prosessina, tutkijana asetuin ensisijaisesti käytännöllisen ja objektiivisen orientaation välimaastoon. Subjektivisia kokemuksia pidettiin arvioinnissa tärkeänä tietona, minkä vuoksi asemani liikkui myös käytännöllisen orientaation oikealla puolella. Kehittämistyön tutkimusmenetelmäksi valitsin realistisen arviointitutkimuksen.

6.1 Realistinen arviointitutkimus

Kehittämistyön metodologinen valinta perustui tavoitteeseen kehittää arviointitaitoja. Kyky suhtautua omaan työhön tutkivasti ja muuttavasti on lähtökohta kaikelle laadun kehittämiselle. Lisäksi realistinen arviointi sopii erityisen hyvin menetelmien kehittämiseen. Sen periaatteisiin kuuluu työn sisäisen logiikan ja työprosessien auki avaaminen. Kunkin vaiheen tiedostaminen ja ymmärtäminen syventävät kehitettävän menetelmän hallintataitoja. (Anttila 2007, 64.)

Arviointi on nykyisin osa suomalaista julkista toimintaa. Virtasen (2007) mukaan muun muassa 1990-luvun talouslama vaikutti siihen, että julkisen toiminnan tilintekovastuu kasvoi. Verovarojen käytöstä haluttiin saada täsmällistä tietoa ja raportointivaatimukset lisääntyivät. Virtanen toteaa, että julkisesti rahoitettu toiminta edellyttää näyttöön perustuvaa toimintaa. Systemaattisesti toteutettu arviointi voidaan nähdä todisteena siitä, mitä on tehty ja miten on tehty. Se tekee toiminnan läpinäkyväksi. Se on myös väline johtopäätösten tekemiselle. Palvelujen tarpeen ja käytössä olevien resurssien ristiriita kärjistyy entisestään suomalaisessa terveydenhuollossa, kun väestön ikärakenne muuttuu ja tiedon lisääntyminen tuo käyttöön yhä uusia hoitomenetelmiä. Vähenevillä voimavaroilla täytyy pyrkiä tekemään oikeita asioita ja toimimaan tehokkaasti. Sosiaali- ja terveydenhuollossa toimivilla on vastuu kehittää toimintansa sellaiseksi, että se perustuu tutkittuun tietoon. (Virtanen 2007, 14-17.)

Realistisen arvioinnin taustafilosofia on kriittisessä realismissa. Sen mukaan teoriat ovat esityksiä siitä, kuinka mekanismit toimivat tietyssä asiayhteydessä (kontekstissa) tuottaakseen vaikutuksia. Nämä teoriat pyrkivät kuvaamaan sitä, miksi jokin toimii, kenelle ja missä olosuhteissa. Mekanismit ovat asian ydin. (Robson 2001, 112.) Anttila kuvaa realismin maailmaa kausaalissa vuorovaikutuksessa olevana suhdejärjestelmänä. Kausaaliset mekanismit eivät

ohjaa automaattisesti toimintaamme, vaan meillä on mahdollisuus muuttaa omalla toiminnallamme ympäröivää luontoa ja yhteiskuntaa. (Anttila 2007, 68.)

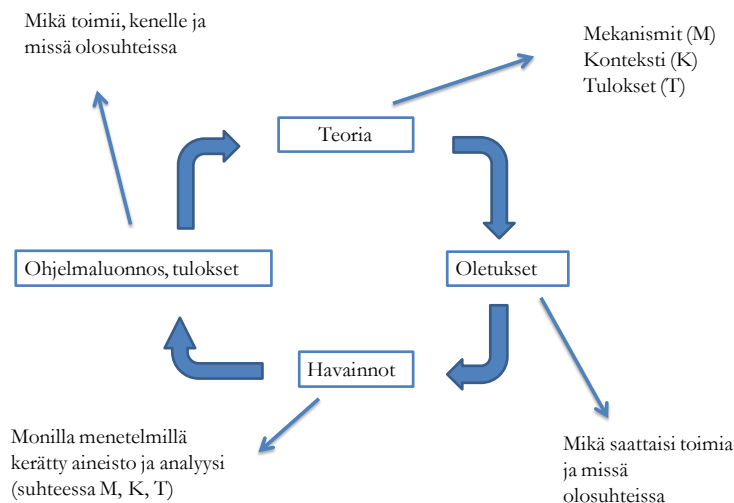
Realistinen arviointitutkimus perustuu laajennettuun tiedon käsitykseen. Se hyväksyy tietona myös kokemustiedon ja intuition sekä tunteiden välittämän tiedon. (Anttila 2007, 11.) Korteniemen (2004) mukaan tieto on aina sosiaalisesti ja käsitteellisesti välittyntä, mikä tekee siitä tulkinnallista (Korteniemi 2004, 24). Tieto voi tulla näkyviin ideoina, innovaatioina tai mielikuvien syntymisenä. Perinteinen tiede on yhä enemmän muodostumassa vain yhdeksi tietolähteeksi muiden rinnalle. (Anttila 2007, 11.) Realistisen arviointitutkimuksen käsitys tiedosta on siis käytännönläheinen. Anttilan mukaan se noudattaa realismin pragmatistista suuntausta. Realisti uskoo asioiden olevan totta, kun hän näkee niiden toimivan ja olevan olemassa. Se, mikä tänään pitää paikkansa, on ehkä huomenna jo vanhentunutta tietoa. Hän tunnistaa sekä empiirisen että tulkinnallisen lähestymistavan rajoitukset ja keskittyy siihen, mitä kulloinkin havaitaan hyödylliseksi ja sopivaksi. Tietoa ei tarvitse todistaa oikeaksi, vaan tiettyyn kontekstiin kuuluvat seikat voidaan hyväksyä tosiasioina, kunnes ne osoitetaan vääriksi tai korvataan paremmalla ja täsmällisemmällä tavalla. Todellisuus on olemassa, mutta siitä ei voi saada varmaa tietoa. Maailma nähdään erilaisina systeemeinä, jotka ovat avoimia, jatkuvasti muuttuvia ja kehittyviä. (Anttila 2007, 67-68.)

Kuuselan (2008) mukaan kriittinen tieteellinen realismi korostaa tieteellisen tutkimuksen luonnetta totuutta tavoittelevana toimintana. Kriittisen realismin juuret ovat 1970-luvulla, jolloin Rom Harrén oppilas Roy Bhaskar kirjoitti useita teoksia realistisesta tieteenfilosofiasta. Bhaskarin mukaan maailma jakautuu tiettyihin osa-alueisiin, jotka viittaavat samalla erillisiin olemisen ulottuvuuksiin. Nämä ovat todellinen (real), aktuaalinen (actual) ja empiirinen (empirical). Todellisen alueelle liittyvät erilaisista rakenteellisista tekijöistä syntyvä ei-havaittavat mekanismit. Aktuaalinen käsittää arkimaailman tapahtumat ja prosessit. Empiirinen alue kuvaa sosiaalisten toimijoiden subjektiivista kokemusmaailmaa. (Kuusela 2008, 51.)

Kriittiseen realismiin liittyy läheisesti kausaalisuuden käsite. Kausaalisuus jakautuu sukkessiviseen ja generatiiviseen kausaliteettiin. Ensimmäinen näistä tarkoittaa sitä, että ilmiöiden syntyä selittävät syy- ja seuraussuhteet, jossa syyt edeltävät ajallisesti seurauksia. Realistisessa ajattelussa kausaliteetin ajatellaan syntyvän generatiivisesti, jolloin ilmiöt selittyvät rakenteellisilla tekijöillä. Ei siis ole olemassa mitään yksiselitteistä syy- ja seuraussuhdetta, vaan tietyt rakenteelliset tekijät tuottavat kausaalisia seurauksia. Tietyissä olosuhteissa syntyy tietynlaisia seurauksia. Toisenlaiset rakenteet tuottavat taas erilaisia seurauksia. Selitys voi muodostua

useista tekijöistä, jotka saattavat vaikuttaa samanaikaisesti. Rakenteilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi niitä organisaation tekijöitä, jotka vaikuttavat toimijoiden toimintaan. Ne voivat olla esimerkiksi valtasuhteita, jotka vaikuttavat toimijoihin. Toimijat puolestaan vaikuttavat omalla toiminnallaan valtasuhteisiin. (Kuusela 2008, 52-53.)

Realistinen arviointitutkimus (kuvio 14) pyrkii jäljittämään niitä mekanismeja, joilla saadaan aikaan tuloksia. Samalla tutkitaan niitä konteksteja, joissa näitä prosesseja pannaan käyntiin sekä kyseiseen kontekstiin kohdennettujen interventioiden sisältöjä. Mekanismit ovat niitä toimintoja, joiden tarkoituksena on tuottaa tiettyjä vaikutuksia. Kontekstilla tarkoitetaan kaikkia niitä olosuhteita, joita organisaatio, systeemit, työympäristö, materiaalit ja esimerkiksi taloudelliset tekijät pitävät sisällään. (Anttila 2007, 69.)



KUVIO 14. Realistisen evaluaation sykli (mukaillen Pawson & Tilley 1997, 85)

Tässä kehittämistyössä keskityttiin osaamisen johtamisen kontekstiin ja rakenteisiin sekä niihin mekanismeihin, joihin osaamisen johtamisella voidaan vaikuttaa. Tarkastelukulma perustui kehittämistehtävän tavoitteisiin. Mekanismeja etsittiin näin oppimiskäytäntöjen käynnistämiseen liittyvistä kokemuksista ja niihin vaikuttavista johtamisen toiminnoista.

6.2 Tuumailu

Realistisen arviointitutkimuksen piirteisiin kuuluu, että kehittämistyön alkuvaiheessa määritellään tavoitteet ja arvotaustat. Projektiin osallistuvat tahot kokoontuvat yhteen tarkastelemaan kehittämistyöhön liittyviä vaikutteita, arvoja ja niiden priorisointia sekä päättämään menettelytavoista, tavoitteista ja tehtäväjaosta. Tätä vaihetta, jossa muodostuu pohja projektille, kutsutaan tuumailuksi. (Anttila 2007, 92.)

Työyhteisön hyväksyntä projektin toteuttamiselle oli saatu yhteisissä keskusteluissa osastokokouksissa. Sitä ennen olin kuvannut ideaa työyhteisölle Powerpoint-esityksenä, joka oli myös katseltavana työyhteisön yhteisellä työasemalla. Projektisuunnittelun tärkeä osa-alue on viestinnän suunnittelu. Ruuskan (2006) mukaan projektiin liittyvien tehtävien toteuttaminen edellyttää jatkuvaa viestintää ja projektipäällikkö on avainasemassa viestinnän onnistumisessa. Viestintä käsittää työohjeita, yhteistyökumppaneilta saatuja ohjeita ja neuvoja, yhteistyötapaamisia, kokouksia ja keskusteluja. Se miten toiminnasta viestitään ympäristöön, vaikuttaa projektista syntyvään mielikuvaan. Positiivinen imago syntyy hyvin hoidetusta informoinnista ja työviestinnästä. Jos toiminta ei ole avointa, ympäristö voi suhtautua koko projektiin hyvinkin epäillen. (Ruuska 2006, 235-236.) Lähtökohdaksi tässä kehittämistyössä sovittiin, että pyrimme koko projektin ajan mahdollisimman avoimeen vuorovaikutukseen työyhteisön kanssa. Projektin aikana tuotettu kirjallinen materiaali oli luettavissa työyhteisön yhteiskäytössä olevalla työasemalla. Viestintäsuunnitelma on tämän työn liitteissä (liite 2).

Kehittämistyössä vaikuttavien tausta-arvojen tiedostaminen on oleellista sen vuoksi, että juuri ne ohjaavat työskentelyä. Teho-osastolla on tehty toimintaa ohjaavien arvojen määrittelytyötä jo pitkään, minkä tuotoksena on ns. arvopuu (liite 3). Siinä ilmaistaan ne arvot, jotka työyhteisölle ovat yhteisesti tärkeitä. Yhteinen käsitys arvoista on luotu toistuvissa keskustelutilaisuuksissa, joissa arvojen merkitystä arjen työssä on yhdessä pohdittu. Myös projektin ensimmäisessä tuumailukokouksessa keskusteltiin työyhteisön arvoista ja kehittämishankkeen interventioiden sopimisesta niihin. Keskustelua käytiin muun muassa siitä, miten työyhteisö kokee arvioinnin. Ovatko työyhteisön avoimuus ja luottamus riittäviä tukemaan tätä työtä? Ymmärretäänkö arviointi mahdollisuudeksi kehittää työtä, vai koetaanko se ihmisarvoa loukkaavaksi arvosteluksi? Käsityksemme oli se, että omalla toiminnallamme voimme vaikuttaa työyhteisön asennoitumiseen. Arvojemme mukainen käyttäytyminen, kuten kollegiaalisuus, jokaisen työpanoksen arvostaminen, ystävällisyys ja kohteliaisuus, edistää yhteistyö-

tä. Nämä edellä mainitut sekä lisäksi positiivinen työilmapiiri, jota jokainen on sitoutunut vaalimaan, ovat voimavarojamme tässä kehittämistyössä.

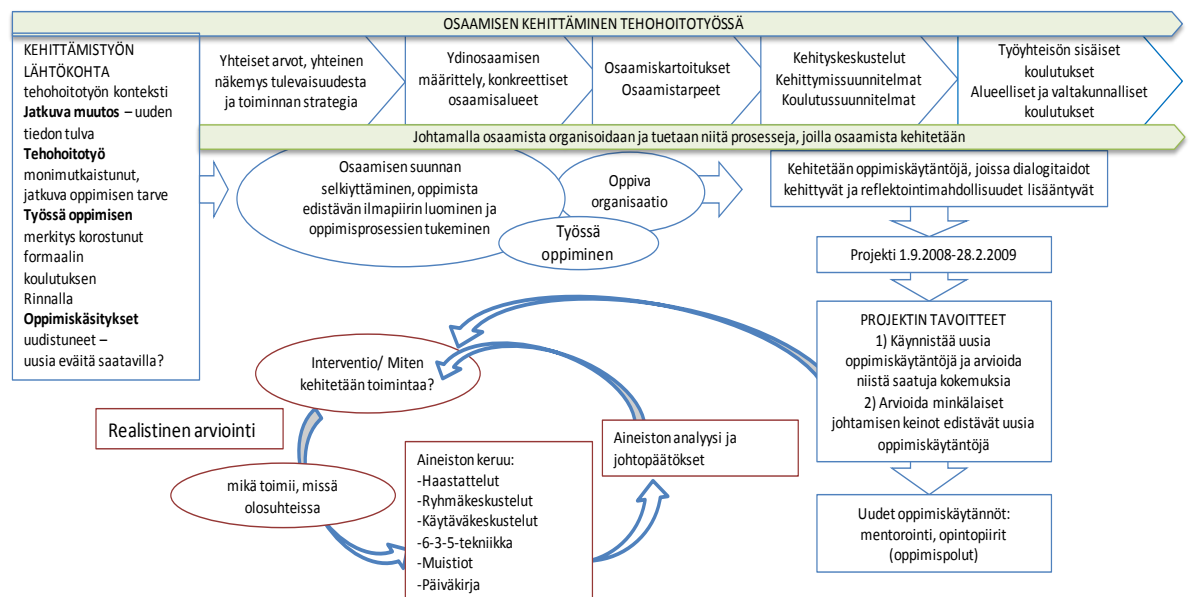
Tuovinen (2001) määrittelee ihmiskäsityksen ihmisen tiedostetuksi tai tiedostamattomaksi näkemykseksi itsestään kaiken olevaisen keskellä. Ihmiskäsitys, kuten myös ihmisen arvot, vaikuttavat siihen, miten hän tulkitsee todellisuutta. (Tuovinen 2001, 17.) Pitkä työkokemus hoitotyön ammattilaisena on vahvistanut minussa holistista ihmiskäsitystä, jota muun muassa Rauhala edustaa. Hänen esityksensä mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakoisena. Olemassaolon perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus on ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa. Se on inhimillisen kokemuksen kokonaisuus, jonka perusrakenne on mielellisyys. Mielen eli noeman avulla ymmärrämme ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli toimii merkityksen antajana. Merkityssuhteet organisoituvat siten, että uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olevaan, tiedettyyn ja tunnettuun kokemuserustaan. Ihmisen vanha kokemustausta toimii ymmärtämissyhteytenä. Kehollisuus puolestaan ilmenee aineellis-orgaanisena tapahtumisena. Orgaaninen olemassaolo todentuu elämänä. Situationaalisuus on ihmisen olemassaoloa suhteina todellisuuteen. Rauhalan mukaan situaatio on se osa maailmaa, johon ihminen on suhteessa. Se ei ole vain kehollisen ja tajunnallisen olemassaolon sijoittumispaikka tai niiden toimintatila, joka näyttäytyy vasta kun kehollisuus ja tajunnallisuus ovat ensin olemassa. Situationaalisuus on yhtä alkuperäinen ja välttämätön ontologinen perustekijä kuin kehollisuus ja tajunnallisuuskin. Kun ihminen kietoutuu situaatioonsa, hän tulee samalla sellaiseksi kuin sen luonne edellyttää. Situaatio ohjaa myös sitä, mitä ihminen on tajunnassaan ja kehon prosesseissaan. (Rauhala 1985, 25-33; Tuovinen 2001, 18-19.)

Shotter (1977) tarkastelee situationaalisuuteen liittyen ihmistä yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena olentona tavalla, joka vastaa tämän kehittämistyön ajattelua. Shotter on todennut, että ihmisen elämisen edellytys on vuorovaikutus ympäristön kanssa. Hän voi vaikuttaa ympäristöönsä, mutta myös ympäristö vaikuttaa häneen. Ihminen on Shotterin mukaan elävä olio maailmassa, jossa on muitakin toimijoita hänen lisäkseen, hänen kanssaan samankaltaisia ja erilaisia, ja joiden kanssa hän on jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Shotter kuvaa ihmistä sekä ajattelevana toimijana yhteisössään että myös vastuullisena omista toimistaan. Hänen tulee itse kyetä antamaan maailmalle, elämälleen ja olemiselleen mielekäs muoto ja sen lisäksi hänen on kyettävä arvioimaan omia toimiaan muiden ihmisten kannalta. (Shotter 1977, 26.)

Tämän työn taustalla on siis holistinen ihmiskäsitys, jossa sosiaalisella ulottuvuudella on erityinen painoarvo. Työssä oppiminen on ensisijaisesti sosiaalista vuorovaikutusta. Työtä tekevä ja oppimiskäytäntöihin osallistuva ihminen on kokonaisuus, jossa hänen kolme ulottuvuuttaan, tajunnallinen, situationaalinen ja kehollinen olemassaolo ovat kaikki läsnä ja vuorovaikutuksessa keskenään. Tajunnallisuudessa syntyvät ihmisen tietoiset valinnat ja kokemusten merkityssuhteet. Näin ymmärrän myös oppimisen tapahtuvan. Kehollisuus on välttämättömyys yhdessä olemisen ja tekemisen toteutumiseen. Situationaalinen olemassaolo on vuorovaikutuksessa sekä ihmisen työympäristöön että häneen itseensä. Kaiken läpäisevänä situaationa on työ ja työyhteisö sekä kehittämisen ilmapiiri. Kehittämistehtävä on osa prosessia, jossa työympäristö muokkaa työntekijää ja samanaikaisesti työntekijä muokkaa ympäristöään.

6.3 Ohjelmateoria

Ohjelmateoria vastaa tarkoitukseltaan laadullisessa tutkimuksessa käytettyä termiä ”esiymmärrys”. Kehittämistyön lähtökohtana olevaa ajatusta on täydennetty perehtymällä aikaisempaan tietoon kyseisestä aiheesta (kuvio 15). Aiemmista tutkimuksista ja muusta aiheeseen liittyvästä materiaalista muodostunut tulkinta on siirretty tämän kehittämistyön kontekstiin. (Anttila 2007, 70.)



Kuvio 15. Ohjelmateoria

Kehittämistyön lähtökohtana oli ajatus, että toimivat oppimiskäytännöt auttavat hallitsemaan tiedon tulvaa ja kehittämään työyhteisön osaamista. Suunnittelua ohjasi oppivan organisaation toimintamalli. Sen mukaisesti pyrittiin avoimeen, aktiiviseen keskinäiseen kommunikaatioon. Johtamisen keinoin pyrittiin järjestämään tilanteita, joissa yhdessä oppiminen on mahdollista. Realistisen arvioinnin avulla oppimiskäytäntöjä kehitettiin työyhteisön haluamaan suuntaan.

Kehittämistyölle on ominaista syklisyys eli kierroksittain etenevä toiminta. Jokaisesta syklistä kerätään arviointiaineistoa, jonka perusteella suoritetaan vertailua todellisuuteen ja verrataan sitä aiempaan sykliin. (Anttila 2007, 82.) Tässä työssä tarkastelun kohteena oli käynnistysvaihe, jota arvioimalla saatiin tietoa seuraavien syklien toteuttamiseen. Projektin osuus päättyi ensimmäisestä syklistä saadun arviointiaineiston analyysiin ja johtopäätösten esittämiseen tuleville sykleille.

6.4 Aineistonkeruumenetelmät

Realistinen arviointi suosii tutkimuksessa erilaisten menetelmien käyttöä. Sekä kvantitatiiviset että kvalitatiiviset menetelmät ovat käyttökelpoisia, jos arviointi puoltaa niiden soveltuvuutta (Anttila 2007, 72). Triangulaatio merkitsee muun muassa sitä, että tietoa hankitaan erilaisista lähteistä, jolloin lähteet voivat täydentää toisiaan ja lisätä tulosten luotettavuutta. Tämä kehittämistyö toteutettiin pienessä työyhteisössä ja aineistossa keskityttiin ainoastaan laadullisiin tekijöihin. Triangulaatio tässä tutkimuksessa toteutui niin, että keräsin aineistoa monella eri menetelmällä, kuten teemahaastatteluilla, käytäväkeskusteluilla, muistioista, tutkijan päiväkirjasta sekä 6-3-5 - tekniikkaa käyttäen. Tarkastelen seuraavassa kutakin menetelmää erikseen teoreettisesti ja sen jälkeen selvitän, miten sovelsin menetelmiä omassa tutkimuksessani.

6.4.1 Teemahaastattelu

Haastattelu sopii tutkimusvälineeksi erityisesti silloin, kun kerätään tietoa kokemuksista (Anttila 2006, 195). Haastattelua pidetään laadullisen tutkimuksen päämenetelmänä. Sen etuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja

vastaajia myötäillen. Kysymyksiä voidaan tarvittaessa toistaa ja tarkentaa, väärinkäsityksiä voidaan oikaista ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haittana puolestaan on se, että haastattelu vie paljon aikaa. Siihen täytyy myös valmistautua hyvin. Tuloksissa täytyy ottaa huomioon se, että haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Useista tekijöistä johtuen haastateltava voi puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Hän voi esimerkiksi kokea tilanteen itseään uhkaavana tai pelottavana. Haastateltava ehkä haluaa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Myös haastattelijan kyky tulkita haastateltavan vastauksia vaikuttaa aineiston sisältöön. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 201.)

Teemahaastattelussa edetään tiettyjen, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Pyrkimyksenä on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävien kannalta. Teemat perustuvat siihen, mitä aiheesta tiedetään jo etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tässä tutkimuksessa keräsin aineistoa neljällä teemahaastattelulla, joista kolme oli yksilöhaastattelua ja yhteen haastatteluun osallistui kaksi henkilöä. Muodostin haastatteluteemat arviointisuunnitelman arviointialueista. Pyrin saamaan vastauksia kysymyksiin: Mikä toimi? Mitä pitäisi korjata? Miten olosuhteet ja ympäristö tukivat prosessia? Millaiset asiat ovat edesauttaneet tai estäneet tavoiteltavaan suuntaan etenemistä?

Yksilö- ja parihaastattelut olivat kestoiltaan noin tunnin mittaisia ja tallensin ne Mp3-soittimelle. Tein kaikki haastattelut työpaikalla työaikana rauhallisessa tilassa. Ajankohdaksi valittiin hiljainen hetki, niin että työhuolet eivät häirinneet keskittymistä. Haastateltavat määräytyivät sen mukaan, ketkä sattuiivat olemaan tuolloin työssä. Kerroin heille haastattelun olevan vapaaehtoista ja että tallentaisin haastattelut. Painotin myös sitä, että käsittelen haastateltavien antamia tietoja nimettöminä ja ilmaisen tiedot niin, ettei kenenkään henkilöllisyys tule esille. Pienessä työyhteisössä tämä vaatii erityistä huolellisuutta. Ainoastaan yksi haastatteluun pyydytyistä kieltäytyi.

6.4.2 Äänetön pienryhmäteknikka

Äänettömällä pienryhmäteknikalla eli 6-3-5 -tekniikalla voidaan kerätä tietoa pieneltä ryhmältä kirjallisessa muodossa. Luku kuusi tarkoittaa osallistujien lukumäärää. Jokaiselle osallis-

tujalle annetaan kolme paperia, joiden yläreunaan heidän pyydetään kirjoittamaan annettuun aiheeseen liittyviä uhkia yksi kuhunkin paperiin. Tämän jälkeen paperi annetaan vasemmalla puolella istuvalle henkilölle. Hänen tehtävänä on kirjoittaa uhkalle ratkaisuehdotus. Kierrosta jatketaan antamalla paperi seuraavalle, joka lukee edellisen ratkaisuehdotuksen ja kirjoittaa oman ehdotuksensa edellisen perään. Kierroksia jatketaan, kunnes yhdelle uhkalle on saatu viisi ratkaisuehdotusta. Tämän jälkeen siirrytään seuraavaan uhkapaperiin ja kierrokset toistetaan samalla tavalla. Lopuksi jokainen saa lukea omat uhkapaperinsa ja niihin tuotetut ratkaisut. Paperit tunnistetaan nimimerkistä, jonka jokainen kirjaa sekä omiin uhkiinsa että niihin tuotettujen ratkaisujen kohdalle. Haastattelun toteuttaja antaa tilaisuuden alussa osallistujille selkeät toimintaohjeet. Kullekin vaiheelle määritetään tietty aika. Tilaisuudessa ei keskustella, vaan jokainen tuottaa vastauksensa itsenäisesti. (www.kajak.fi.)

Käytin pienryhmäteknikkaa opintopiirin arviointiaineiston keräämiseen. Tilaisuus pidettiin iltapäivällä ja siihen osallistui viisi hoitajaa. Selostin lyhyesti, minkä vuoksi kokoonnuimme ja miten tilanteessa tuli toimia. Kysymys, johon haettiin vastauksia, oli seuraavanlainen: Minkälaiset asiat haastateltavien mielestä olivat uhkana opintopiiritoiminnan jatkuvuudelle? Aikaa vastaamiseen oli 45 minuuttia. Käytettävissä olevan ajan vähyden vuoksi vastauskierroksia toteutettiin vain kaksi. Näin vastauksia yhteensä tuli 30 kappaletta. Vastaajat ymmärsivät tehtävän asettelun ja toimivat ohjeiden mukaisesti. Vastauspapereita oli yhteensä 15 ja kierrosten kuluessa syntyi välillä hämminkiä siitä, kenen suuntaan paperi tuli seuraavaksi siirtää. Vasta tämän tilaisuuden jälkeen olen oppinut, että vastaajille annettavat kolme paperia on hyvä niputtaa yhteen. Näin ne pysyvät kierroksien aikana järjestyksessä. Aineiston keräämistä tältä kyseiseltä ryhmältä voi nimittää 5-3-2 -tekniikaksi, koska osallistujia oli viisi, uhkia esitettiin kolme ja kuhunkin uhkaan annettiin kaksi ratkaisua.

6.4.3 Käytäväkeskustelut

Heikkilä ja Heikkilä (2001) määrittelevät käytäväkeskustelut vapaasti syntyviksi ja syttyviksi tilanteiksi, joihin voi liittyä vapaaehtoisesti oman mielenkiinnon mukaan. Tällaiseen keskusteluun ajaututaan usein huomaamatta. Yhtäkkiä voidaan havaita, että ollaan mukana keskustelussa vapaasti omista intuitiivisista aavistuksista, esitetään epäilyksiä, kyseenalaistetaan kuulemaa ja kääritään auki omaa tacit-maailmaa itsensä ja toisten ihmeteltäväksi ja tutkittavaksi. Puolustusmekanismien käyttö vähenee tilanteessa vallitsevan vapauden seurauksena.

Käytäväkeskustelut antavat tilaisuuden oppia toinen toisiltaan. Heikkilä ja Heikkilä (2001, 169-173) kuvaavat Nancy Dixonia lainaten käytäväkeskustelujen toimivan kahden perusoletuksen varassa. Perusolettamukset ovat:

1. Kun tavalliset ihmiset ajattelevat yhdessä ja mahdollisesti tuovat vahvan kokemukstietonsa keskusteluun, he kykenevät tuottamaan käyttökelpoisia ratkaisuja organisaation ongelmiin.
2. Useimpiin organisaatiota koskeviin ongelmiin ei ole vain yhtä oikeata ratkaisua. Yleensä on olemassa monia potentiaalisia ratkaisuja. Kuitenkin voidaan olla yksimielisiä jonkin ratkaisun tehokkuudesta muihin verrattuna.

Alasuutari (2001) painottaa keskusteluihin liittyvää rivien välistä luettavaa kieltä. Hän käyttää käsitettä interaktio-näkökulma. Tällä hän tarkoittaa näkökulmaa, joka muodostuu siitä, kun tutkija lähtee kentälle ja esittää kysymyksiä saaden ihmisissä aikaan reaktioita. Tieto syntyy tällöin vuorovaikutuksessa. Tutkija ei pyri saamaan objektiivista selontekoa haastateltavilta, vaan hän tarkkailee mitä tahansa inhimillisessä kanssakäymisessä ilmenevää reaktiota sen kontekstissa. Ei ole kysymys vain siitä, mitä puhujat sanovat, ja voiko heidän puheisiinsa luottaa. Huomio kiinnittyy tapoihin reagoida tietyllä tavalla tai siihen, miten keskusteluun osallistuvat esittävät kysymyksiä, väitteitä ja ehdotuksia. (Alasuutari 2001, 138-139.)

Pyrin keskustelemaan aktiivisesti työyhteisön kanssa koko projektin ajan oppimiskäytäntöihin liittyvistä kokemuksista. Näitä keskusteluja käytiin milloin missäkin, toisinaan taukotiloissa, hiljaisempina hetkinä myös työn äärellä. Jotkut työyhteisön jäsenet aloittivat itse keskustelun aiheesta. Joidenkin henkilöiden kanssa keskustelua piti herätellä. Näissä tilanteissa en tehnyt muistiinpanoja, vaan kirjasin ajatuksia päiväkirjaani vapaa-aikana kotona.

6.4.4 Muistiot

Yhtenä tiedon lähteenä tässä tutkimuksessa olivat projektiryhmän ja ohjausryhmän kokousten pöytäkirjat. Näissä olivat kirjallisessa muodossa kulloisetkin projektin etenemisvaiheet. Muistioihin oli kirjattu myös arviointia toiminnasta.

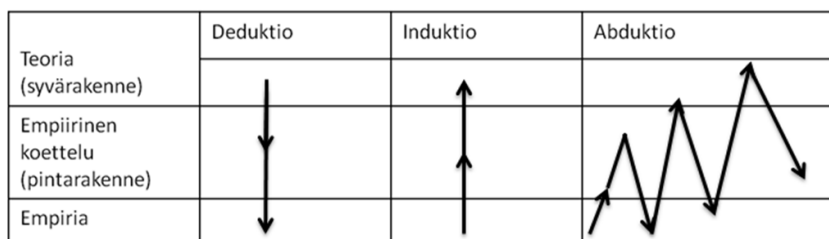
6.5 Aineiston tulkinta

Analysoin haastatteluista saadun aineiston käyttämällä hyväksi sisällön analyysiä. Kyngäs ja Vanhanen (1999, 3-4) kuvaavat sisällön analyysiä tapana järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä. Sen avulla voidaan tutkia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Pyrkimyksenä on saada aikaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällön analyysin lähtökohtana on kommunikaatioteoria. Siinä tutkitaan kommunikaatioprosessia, jossa jokaisella viestillä on lähettäjä ja vastaanottaja. Sisällön analyysi ei ole vain aineiston luokittelua, vaan se kehittää ymmärrystämme kommunikaatiosta.

Kirjoitin yksilö- ja parihaastattelujen aineistot ensin puhtaaksi kirjalliseen muotoon. Sivuja kertyi 23 normaalilla puolentoista rivivälillä. Sen jälkeen luin niitä läpi useaan kertaan ja pyrin hahmottamaan aineistosta tutkimukselle tärkeitä arviointiin liittyviä ajatuksia. Merkkasin korostustussilla tekstistä niitä kohtia, joista löysin arviointiaineistoa. Kun olin mielestäni löytänyt kaikki arviointiin kuuluvat ilmaisut, leikkasin ne Wordin tekstinkäsittelyohjelmalla erilleen ja liitin samoja asioita tarkoittavat ilmaisut omiksi ryhmikseen. Näille ryhmille muodostin työnimet tarkempaa analyysiä varten. Käytin eri värejä, jotta ne erottautuisivat paremmin omina ryhminään. Sen jälkeen pelkistin alkuperäiset ilmaukset. Mietin, mikä laajempi ajatus on näiden pelkistettyjen ilmauksien takana ja näistä laajemmista ajatuksista tein alaluokat. Tässä vaiheessa otin enenevästi ajatteluuni mukaan niitä teoreettisia käsitteitä, joita työhöni kuuluu, kuten dialogin ja oppivan organisaation ominaisuuksia. Viimeisessä vaiheessa mietin, mikä yhdistävä tekijä on näillä alakategorian ajatuksilla ja liitin ne isommaksi kokonaisuudeksi eli yläluokiksi. Lopullisessa analyysivaiheessa yhdistin yläluokkien teemat viideksi yhdistäväksi luokaksi (liite 4).

Kyngäs ja Vanhanen (1999, 5) toteavat, että sisällön analyysissä voidaan edetä kahdella tavalla, joko induktiivisesti saadusta aineistoista lähtien tai deduktiivisesti, jolloin käytetään hyväksi aikaisemmin tunnettuja tosiasioita tai käsitejärjestelmiä. Anttilan (2007, 63) mukaan kumpikaan näistä ei sovellu prosessien tutkimiseen. Kun menetelmänä on realistinen arviointi, tarvitaan päättelyä, joka vuorottelee teoreettisen ajattelun ja käytännön havaintojen välillä. Realistinen arviointi tekee päätelmiä sekä havaittujen tosiseikkojen että asetettujen arviointikriteerien perusteella. Päättelyssä edetään vuorotellen käytännön havaintojen, teoreettisen orientaation, oman kokeilevan toiminnan ja siihen kohdistuvan itsereflektion välimaastossa. Tutkijalla on jokin johtoajatus ja siitä toimintahypoteesi. Aineiston avulla ei pyritä todista-

maan johtoajatusta oikeaksi, vaan kehittämään sitä. Realistisen arvioinnin kiinnostuksen kohteena ovat tutkittavaan toimintaan sisältyvät toimenpiteet eli interventiot ja niiden vaikutukset. Pyrkimyksenä on kehittää sekä toimintaa että sen taustalla olevaa ohjelmateoriaa. Seuraavassa kuviossa (kuvio 16) Anttila kuvaa abduktion kulkua vertaamalla sitä induktioon ja deduktioon.



Kuvio 16. Abduktion kulku muiden päättelyn teorioiden rinnalla (Anttila 2006, 116)

Paavola (2007, 26) kuvaa abduktiota salapoliisiyöskentelynä. Vihjeiden avulla aineistosta haetaan rajoituksia ja hahmotelmia, jotka sopivat ratkaisemaan jonkin ongelmallisen tilanteen. Yksittäinen havainto ei voi olla tiedon perustana, vaan tarvitaan jatkuvaa kokonaisuuden tarkastelua. Teoriaa ja aineistoa tarkastellaan vuorotellen. Tutkijan johtoajatukset auttavat löytämään aineistosta niitä johtolankoja, joista tehdään lopullisia päätelmiä.

Suorannan (2009, 96-97) mukaan abduktion logiikkaa sisällön analyysissä voidaan pitää teoriaohjaavana menetelmänä. Tässä työssä abduktion logiikkaa sovellettiin muun muassa niin, että tarkastelin ensin tutkimusaineistoa esiymmärrykseni ohjaamana. Kun ymmärrys ei riittänyt aineiston analysointiin, syvennyin teoriatietoon uudelleen ja etsin sieltä vihjeitä aineiston tulkintaan. Esimerkiksi mentorointiin liittyvässä osiossa etsin tutkimusaineistoa tulkitessani uusia tutkimuksia kyetäkseeni paremmin ymmärtämään vastauksia. Teorian tarkastelu auttoi oivaltamaan niitä ajatuksia, joita aineisto sisälsi.

Systemaattinen sisällön analyysi tehtiin tässä työssä haastattelujen tuottamasta aineistosta. Muu aineisto toimi reflektointipohjana analyysille. Se antoi myös viitteitä johtolankojen etsimiseen.

7 ARVIOINTITULOKSET

Esitän tässä luvussa arvioinnista saadut tulokset. Ne perustuvat arviointisuunnitelmiin, jotka laadin kullekin alueelle ohjelmateorian mukaisesti. Näiden tulosten mukaan toimintaa kehitetään työyhteisön tarpeiden mukaiseksi kehittämistyön seuraavassa syklissä. Keräsin aineiston arviointisuunnitelman mukaan ja sen vuoksi esitän sen taulukkona tulososioiden alussa. Abduktiivisen päättelyn mukaisesti liitin tuloksiin arviointisuunnitelman ulkopuolelta sellaisia kokemuksia ja ajatuksia, jotka tulivat esiin aineistosta ja joita pidin tärkeinä toiminnan kehittämisen kannalta.

7.1 Mentorointi

Mentorointitoiminnan arviointia varten keräsin aineistoa vapaamuotoisilla käytäväkeskusteluilla sekä yhdellä teemahaastattelulla. Sain arviointiaineistoa myös ohjausryhmän kokouksista sekä mentorointiin osallistuneiden ryhmäkeskustelusta, joka pidettiin kolmen kuukauden kuluttua toiminnan aloittamisesta. Lisäksi aineistoa kertyi muistioista ja tutkijan päiväkirjasta.

Taulukko 2. Mentoroinnin arviointisuunnitelma

ARVIOINTIALUE	ARVIOINTIKRITEERIT/tavoitteet	AINEISTON-KERUU
Informaatio mentorointitoiminnasta ja sen tarkoituksesta	Osallistujat tietävät mentorointitoiminnan periaatteet ja miten toiminta toteutetaan.	Haastattelu. Käytäväkeskustelut. Ryhmäkeskustelu Muistiot Päiväkirja
Parien muodostuminen.	Aktori valitsee mentorin itselleen niistä työtovereista, jotka ovat ilmaisseet esimiehelle halukkuutensa osallistua toimintaan.	
Tavoitteiden määrittely ja sopimuksen tekeminen	Aktorin toiveet ovat tavoitteiden pohjana.	
Käytännön järjestelyt	Yhteinen aika pystytään järjestämään. Keskustelulle on varattu rauhallinen tila. Toiminta tapahtuu suunnitelman mukaan.	
Vuorovaikutussuhde	Yhteistyö toimii. Ilmapiiiri on oppimista tukeva. Dialogi onnistuu. Suhde on luotettava. Henkilökemiat sopivat yhteen.	
Toiminnan toteutuminen	Aktori ja mentori ovat saavuttaneet asettamansa tavoitteet. Molemmat ovat tyytyväisiä toimintaa.	

7.1.1 Mentoroinnin arviointitulokset

Arviointikriteerinä oli, että osallistujat tietävät aloittaessaan mentoroinnin periaatteet. Osalla pareista toiminta käynnistyi hyvin. Tavoitteiden asettamisessa ei ollut ongelmia ja keskustelut käynnistyivät luontevasti. Osa mentorointiin osallistuvista koki aloittamisen vaikeana. Vaikka työntekijöillä oli tietoa mentoroinnista, sen käytäntöön soveltaminen ei ollut helppoa. Joidenkin mielestä myös tavoitteiden asettaminen oli hankalaa. Kun toiminta oli uutta, ei oikein tiedetty, mitä siltä voisi odottaa ja mihin voisi pyrkiä. Osa pareista ei järjestänyt arviointiaikana tapaamisia, vaan he tulkitsivat työn ohella tapahtuvan keskustelun mentoroinniksi. Näiden parien aktorit pitivät tärkeänä sitä, että työyhteisössä oli heille nimetty luottohenkilö, jonka puoleen he tarvittaessa voisivat kääntyä.

Arviointisuunnitelmassa tavoitteena oli, että yhteinen aika pystytään järjestämään ja että keskustelulle on varattu rauhallinen tila. Lisäksi tavoitteena oli, että toiminta tapahtuu suunnitelman mukaisesti. Tulokset osoittivat, että yhteisen ajan löytyminen koettiin hankalana. Joidenkin parien työvuorot osuivat eri päiville niin, että he eivät ensimmäisen kuukauden aikana kenneet edes sopimaan yhteisestä kokoontumisesta. Osa pareista sai tapaamiset järjestymään hyvin. Lisäksi rauhallisen paikan löytyminen tuotti vaikeuksia. Jotkut tapasivat työpaikan ulkopuolella joko omassa kodissaan, lenkkipolulla tai kahvilassa. Esimies hyväksyi työajaksi myös työpaikan ulkopuolella tapahtuneet kokoontumiset, mikä voidaan katsoa uudeksi osaamisen kehittämiseen kannustavaksi tekijäksi kuntayhtymän työaikaa koskevissa tulkinnoissa. Yksi pari kokoontui osaston vierashuoneessa, kun se sattui sillä hetkellä olemaan vapaana. Aikaa mentorointiin käytettiin keskimäärin kaksi tuntia kerrallaan.

Ensimmäisten tapaamisten jälkeen toiminta alkoi joillakin pareilla tyrehtyä. Siihen johtaneita syitä parit eivät osanneet tarkalleen nimetä. Mentorointi ”vain oli jotenkin jäänyt ja unohtunut”. Osa pareista ei järjestänyt tapaamisia ollenkaan. Nämä aktorit eivät kokeneet tarvitsevansa kahden keskiä keskustelua. Erään aktorin mukaan ”työyhteisö on muutenkin niin hyvin kannatteleva ja toinen toistaan tukeva, ettei mentoroinnin tarvetta ole”. Toinen aktori kertoi ”oman henkilökohtaisen elämän tilanteensa muuttumisesta niin, ettei energiaa riittänyt mentorointitoimintaan paneutumiseen”. Ryhmäkesustelun jälkeen osa pareista osoitti uudelleen aktivoitumista toimintaan.

Tavoitteena oli, että parien yhteistyö toimii, ilmapiiri on oppimista tukeva ja dialogi onnistuu. Lisäksi tavoitteena oli, että mentorointisuhde koetaan luotettavana ja että henkilökemiat

sopivat yhteen. Kuvausten perusteella yhteistyö parien välillä oli toimivaa. Parit toivat esille sen, että kumpikin osapuoli oli kokenut mentoroinnin oppimista edistävänä. Eräs aktori kuvasi oppineensa muun muassa asioiden suhteellisuuskäsityksiä. Omien kokemusten läpi käyminen kokeneemman työntekijän kanssa auttoi ymmärtämään, että ”itsestä ainutkertaiselta tuntuva tapahtuma ei välttämättä ole maata kaatava, vaan vuosien saatossa voi sattua monenlaista”. Tapaamisen jälkeistä oloilaa kuvattiin myös ”huolista vapautuneena”. Eräs aktori toi esille, että ”jo etukäteen tuntui helpottavalta tieto siitä, että mieltä askarruttavista asioista voi puhua mentorin kanssa”.

Keskusteluaiheet vaihtelivat työkäytännöistä henkilöstön sosiaalisiin suhteisiin. Osa pareista käsitteli mentoroinnissa niitä työtilanteita, joita oli tullut eteen tapaamisten välillä. Eräät parit toivat esille, että kun ei ollut mitään mieltä askarruttavaa keskustelun aihetta, ei myöskään tullut järjestettyä tapaamisia. Joidenkin mentorien kokemuksena oli huoli siitä, että aktori ei osoittanut aktiivisuutta tapaamisen järjestelyn suhteen. Toiminnan lähtökohtana pidettiin aktorin aktiivisuutta ja hänen tarvettaan keskusteluun. Mentori ei halunnut ottaa aktiivista roolia tapaamisen järjestelyissä. Yhteenveto mentoroinnin tuloksista on liitteenä (liite 5) opinnäytetyön liiteluettelossa.

7.1.2 Johtopäätökset ja kehittävät toimenpiteet seuraavaa sykliä varten

Mentorointitoiminnan aloittamisessa pyrittiin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että työyhteisöllä on riittävästi tietoa toiminnan periaatteista. Mentorointiin osallistuvien tulee ymmärtää toiminnan tarkoitus ja pelisäännöt. Koulutusta annettiin työyhteisön kehittämispäivän yhteydessä, jolloin kaikki olivat mukana. Lisäksi mentorointiin osallistuville järjestettiin informaatiotilaisuus ennen toiminnan aloittamista. Projektin mentoroinnista vastaava työntekijä kävi aina tarvittaessa keskustelua halukkaiden kanssa. Sairanen (2004) on tutkinut sairaanhoitajien ja osastonhoitajien näkemyksiä mentoroinnista. Tuloksissa todettiin, että onnistuneen toiminnan edellytys on muun muassa se, että työyhteisöllä on riittävästi tietoa mentorointitoiminnasta. Tässä arvioinnissa tuli esille, että pelkkä tieto ei riitä. Tiedon saannista huolimatta osallistujat tunsivat epävarmuutta esimerkiksi tavoitteiden asettelussa ja keskustelujen aloittamisessa. Tätä ilmiötä kuvaa myös Sydänmaanlakan (2007) määritelmä oppimisesta. Hän toteaa, että tietäminen ei vielä ole osaamista (Sydänmaalakka 2007, 33-34). Tieto täytyy ymmärtää ja sitä täytyy osata soveltaa. Mentorointitoimintaan täytyy siis oppia.

Parit tarvitsevat vihjeitä siitä, miten prosessia voi viedä eteenpäin. Esimiehen tuki oppimisprosessissa erityisesti alkuvaiheessa vaikuttaa olevan tärkeää. Jos mentorointiin liittyy osaamattomuuden tunnetta ja neuvottomuutta siitä, miten tulee toimia, se voi aiheuttaa tapaa-miskertojen venymistä ja toiminnan hiljaista hiipumista. Oppimiskäytäntöjen käynnistämisen perustana olleet osaamiskartoitukset voivat toimia oppaina tavoitteiden asettamiselle ja toiminnan etenemiselle. Toisaalta mentorointitoiminnan sisältö voi olla hyvin monimuotoista (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 18). Toisinaan saattaa olla hyödyllistä käydä läpi itselle tärkeitä kokemuksia, vaikka ne eivät liittyisikään osaamisvajaisiin. Myös Leskelä (2005) tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että vain harvoin aktorit osasivat heti alussa asettaa oikeantyyppisen teeman ja tavoitteen mentoroinnille. Se ei silti estänyt merkittävien hyötyjen saamista, jos aktori osoitti kuitenkin aktiivisuutta ja myöhemmässä vaiheessa kykeni asettamaan toiminnalle selkeän, itseä kiinnostavan keskusteluteeman. (Leskelä 2005, 245.)

Lämsä ja Mutanen (2006, 23-27) ovat tutkineet mentoroinnin merkityksiä naisten urakehitykselle. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata mentorointisuhteessa olleiden naisten antamia merkityksiä omille mentorointikokemuksilleen. Tuloksissa esitettiin kolme erilaista merkityksenantoa mentoroinnista. ”Urafokuksen” merkityksessä se oli kyvykkyyden ja ammatillisen osaamisen lisäämistä, minkä tarkoituksena oli valmistaa uralla etenemiseen organisaatiossa. Mentorointisuhte antoi tukea ja suuntaa omille uraa koskeville päätöksille. ”Samassa veneessä” -merkitys jäsenyksi naisten välisenä yhteisen tarinan jakamisena. Mentorointisuhteessa jaettiin yhteistä viisautta ja kokemuksia. Mentori toimi roolimallina ja esikuvana. Edellytyksenä oli, että mentori suhtautui aktoriin kunnioittavasti ja arvosti tämän ammatillisia saavutuksia. Tutkimuksessa naiset kuvasivat itseluottamuksensa lisääntyneen ja itsevarmuuden kasvaneen mentorointisuhteen seurauksena. Keskusteluissa he löysivät muun muassa piilevää potentiaalia itsestään, mikä lisäsi varmuutta omaan osaamiseensa. ”Leelian lepotuoli” -merkityksessä mentorointisuhte toimi tunteiden käsittelyn foorumina, mikä osaltaan koettiin työssä jaksamista edistävänä tekijänä. Mentorilta koettiin saatavan sellaista emotionaalista tukea, josta tähän tutkimukseen osallistuneet muuten olivat jääneet paitsi. Osa aktoreista piti tunteiden käsittelyä positiivisena mahdollisuutena, osa taas koki sen häiritsevän itse asiaan keskittymistä.

Tehohoitotyössä kriittisesti sairaan potilaan hoitaminen liittyy läheisesti elämän peruskysymyksiin. Hoitotilanteet voivat aiheuttaa voimakkaita tunnekokemuksia. Tunteet ovat oleellinen osa ihmisyyttä ja mukana oppimisessa. Huolista vapautumisen kokemus viittaa siihen,

että mentorointi on toiminut ”Leelian lepotuoli” -merkityksessä ja siten edistänyt työssä jaksamista.

Mentorointiparit olivat tyytyväisiä keskinäiseen vuorovaikutussuhteeseen. Parit pystyttiin muodostamaan aktorin toiveiden mukaisesti. Suhteen toimivuuden arviointiin saattaa liittyä myös arkaluontoisuutta. Vaatii rohkeutta sanoa ääneen, että ei kykene tulemaan toimeen valitsemansa parin kanssa. Se edellyttää avointa, luottamuksellista ilmapiiriä, jonka muodostumiseen johtamisen keinoilla voidaan vaikuttaa. Toisaalta työyhteisön ilmapiiri kokonaisuutena on todettu hyväksi myös tehdyissä ilmapiirimittauksissa. Yhteistyösuhteiden onnistuminen voi liittyä siihen, että työyhteisössä yleensäkin tullaan toimeen keskenään.

Mentorointitoimintaa voidaan toteuttaa eri tavoin. Se voi olla vapaamuotoista, tilannekohtaista keskustelua. Tavoitteellisessa vuorovaikutussuhteessa mentorointi auttaa aktoria joillain tietyillä kehittymisen alueilla. Pitkäkestoisessa ohjelmassa tavoitteet ovat selkeästi määriteltäviä ja ne myötäilevät organisaation tavoitteita. Mentoroinnin tuloksia myös arvioidaan. (Juusela ym. 2000, 17-18.) Tässä projektissa tarkoituksena oli käynnistää pitkäkestoinen, vuoden mittainen mentorointiohjelma. Osaamiskartoitukset olivat oppimiskäytäntöjen perustana ja ne oli tehty työyhteisön strategian mukaisiksi. Suhteuttamalla tavoitteet omiin, todettuihin osaamistarpeisiin toimintaan voi saada selkeän rakenteen, jonka varassa mentorointi etenee.

Arviointitulosten mukaan mentorointiin osallistuvat omaksuivat tilanteen kukin omalla tavallaan, eikä sitoutumista toiminnan systemaattiseen läpiviemiseen ainakaan alkuvaiheessa ollut kaikilla pareilla havaittavissa. Leskelän (2005) tutkimuksen mukaan aktorit voivat saada hyötyä mentoroinnista, vaikka he eivät ole itse toimintaan tyytyväisiä. Jo pelkästään tieto siitä, että henkilö on osallistunut mentorointiin, voi antaa työntekijästä aktiivisen kuvan ja tuottaa hyötyä urakehitykseen. Leskelä toteaa myös, että vaikka alkuvaiheessa tavoitteiden määrittely ei onnistu, aktorit saattavat kokea hyötyvänsä mentoroinnista. Osallistuminen vie tällöin toimintaa omalla painollaan eteenpäin ja lopulta löytyvät myös kiinnostavat keskusteluteemat. Mentoroinnin tulokset niillä, joilla tavoitteet eivät ole hahmottuneet, jäävät kuitenkin yleisesti ottaen huonommiksi. (Leskelä 2005, 243-245.)

Yleisenä kokemuksena oli vaikeus löytää yhteistä aikaa. Osastolta ei myöskään aina löytynyt sopivaa, rauhallista tilaa tapaamiseen. Työvuorojärjestelyillä voidaan helpottaa yhteisen ajan löytymistä. Mentorijärjestelmään tulee valmistautua huolella, sillä epäonnistumisen syynä on usein heikko suunnittelu. Johdon sitoutuminen toiminnan tukemiseen on onnistumisen kan-

nalta keskeistä. (Juusela ym. 2000, 40.) Myös Sairasen (2004) tutkimuksessa tuli esille, että mentoroinnin onnistuminen edellyttää johdon tukea. Johtamisen keinoilla voidaan huolehtia siitä, että toiminnalle on varattu työaikaa ja sopiva tila keskustelua varten.

Kehittävät toimenpiteet seuraavaa sykliä varten:

- suunnitellusti yhteistä aikaa
- rauhallinen tila mentorointikeskustelulle
- keskustellaan mentorointiparien kanssa ja selvennetään mentoroinnin periaatteita
- tuetaan aktoreita keskustelujen eteenpäin viemisessä sekä tavoitteiden tarkistamisessa, esimerkiksi vertaamalla niitä omiin osaamiskartoitustuloksiin

7.2 Opintopiiri

Opintopiirityöskentelyssä aloitusvaiheen teemana oli hoitotyön rakenteinen kirjaaminen. Uusi tietojärjestelmä oli otettu käyttöön osastolla noin vuotta aiemmin. Samanaikaisesti siirryttiin käyttämään hoitotyön rakenteisen kirjaamisen mallia. Työyhteisöä ei tuolloin koulutettu rakenteisen kirjaamisen käyttöön. Työpöydille oli monistettu ohjeet siitä, mitä eri hoitotyön komponentit ja tarveluokitukset tarkoittavat. Kukin hoitaja opetteli hoitotyön kirjaamista itsekseen tekemällä ja samalla pyrki ymmärtämään komponenttien sovellusta tehohoitotyöhön. Tämä oli koettu hyvin työlääksi. Lisäksi komponentit ymmärrettiin eri tavoin, jolloin kirjaamisen sisältö ei ollut yhtenäistä. Aiheesta kaivattiin keskustelua ja yhteisten käsitysten muodostamista.

Opintopiiri kokoontui projektin aikana seitsemän kertaa ja tilaisuuksiin osallistui kullakin kerralla 6 - 10 hoitajaa. Kahdessa kokoontumisessa mukana oli myös osastolla käytännön harjoittelua suorittavia opiskelijoita. Ennen opintopiirin alkua kävin henkilökohtaisesti kysymässä jokaiselta työvuorossa olevalta hoitajalta, olisiko heillä mahdollisuutta tulla mukaan. Sen hetkistä työn jakoa suunniteltiin niin, että mahdollisimman moni pystyisi irrottautumaan tehtävistään. Muutamina kertoina työkiireet estivät opintopiirikokoontumisen.

7.2.1 Opintopiirin arviointitulokset

Opintopiirin arviointiaineisto koostuu haastatteluista, käytäväkeskusteluista, 6-3-5 -tekniikalla kerätystä aineistosta, muistioista ja tutkijan päiväkirjasta. Seuraavassa taulukossa on esitetty opintopiirin arvioinnissa käytetyt arviointialueet ja -kriteerit.

Taulukko 3. Opintopiirin arviointisuunnitelma

ARVIOINTIALUE	ARVIOINTIKRITEERIT/tavoitteet	AINEISTON KERUU
Aiheiden valinta	Aiheet vastaavat osallistujien osaamiskartoituksissa esille tulleisiin oppimistarpeisiin. Aiheet koetaan tarpeellisiksi.	Haastattelu. Käytävä- keskustelut 6-3-5 tekniikka
Esimiehen tuki	Esimiehen koetaan tukevan toimintaa. Opintopiirille on varattu työaikaa.	
Opintopiirin toiminta	Yhteistyö toimii. Ilmapiiri on oppimista tukeva. Keskustelu toimii reflektointityökaluna. Avoin puhuminen ja vastuullinen kuunteleminen toteutuvat. Työnjaosta ja työsuunnitelmasta pystytään sopimaan. Osallistujat kantavat vastuun omasta osuudestaan ja sitoutuvat toimimaan suunnitelman mukaisesti. Toiminta tapahtuu suunnitellun aikataulun mukaisesti. Osallistujat kokevat toiminnan hyödyllisenä.	
Jatkuvuus	Osallistujat kantavat vastuun omasta osuudestaan ja sitoutuvat toimimaan suunnitelman mukaisesti. Muistio tulee laadituksi opintopiirin jälkeen. Toiminta tapahtuu suunnitellun aikataulun mukaisesti.	

Tulosten analyysi tuotti arviointialueille tietoa niin, että alueen ”opintopiiritoiminta” sisään muodostui kolme uutta alaluokkaa: osallistuminen, dialogin onnistuminen ja oppimisen mahdollisuudet. ”Jatkuvuus” laajeni käsittämään tiedon jakamisen yhteisöllisesti. Esitän tulokset arviointialueiden mukaisesti ja sisällytän niihin analyysin tuottamat uudet luokat (liite 6).

Aiheiden valinta. Haastateltavien mukaan käsiteltävien aiheiden tulee olla kiinnostavia ja sellaisia aiheita ajateltiin löytyvän runsaasti. Työyhteisön ideat tulee ottaa huomioon aiheita valittaessa. Esitettiin myös, että samaa aihetta ei tule käsitellä kovin pitkään. Aiheisiin kaivattiin vaihtelua. Vastauksista ilmeni, että joidenkin teemojen käsittelyssä on hyödyllistä kutsua asiantuntija mukaan opintopiiriin. Tällaisia aiheita ovat esimerkiksi fysioterapiaan liittyvät hoitoimet tai psykiatrisen potilaan hoitotyö. Moniammatillisuus myös lisää käsiteltävän aiheen tietoperustaa.

”hyviä aiheitahan on ja niitä tulee koko ajan”

”tuon fysioterapeutin kanssakin... niin ilman muuta hänet pitäis ottaa niihin keskusteluihin mukaan”

Esimiehen tuki. Esimiehen roolia opintopiiritoiminnassa pidettiin ensisijaisesti resurssien järjestäjänä. Haastateltavat kokivat, että esimies ymmärtää oppimistilanteiden tärkeyden ja hänen tehtävänsä on tukea toimintaa. Hänen ei tarvitse olla sisällön asiantuntija, vaan riittää, kun hän suhtautuu toimintaan myönteisesti ja kannustavasti ja järjestää sille aikaa.

”parempi semmonen, joka konkreettisesti sitä tekee ja hallitsee”

”ymmärtää, kuinka tärkeätä se on, että siihen pitää panostaa, että sitä aikaa saatas sumplittua”

”täytyyhän sen antaa ne ajat ja muut ja se tuki sille, joka vetää”

Haastateltavat tunsivat kantavansa itse vastuuta työn kehittämisestä. Heidän mielestään työntekijät ovat oman työnsä asiantuntijoita ja hallitsevat asiasisällöt esimiehiä paremmin, minkä vuoksi päävastuu kehittämisestä kuuluu heille itselleen.

”itte meidän pitää se tehdä”

”tää on vähän niinku meidän juttu”

Osallistuminen. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että opintopiiriin osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja kiinnostukseen käsiteltävää aihetta kohtaan. Kaikilla tulee olla mahdollisuus vuorollaan osallistua toimintaan. Pienhköä ryhmää pidettiin tehokkaana. Ajankohtana iltapäivä tuntui sopivalta. Silloin on työvoimaa määrällisesti eniten paikalla. Aamuvuorolaiset ovat luovuttaneet vastuun potilaiden hoidosta iltavuorolaisille ja pystyvät näin paremmin keskittymään opintopiirin asioihin.

”ja just ku ei sanota et pitää tulla sinne vaan kaikki, jotka pääsee ja joilla on tänä päivän mielenkiintoa tähän asiaan ni tulee”

”kaikki kävis kokeilemassa ja osallistumassa”

”siihen tilanteeseen nähden sopivasti kourallinen” ’

Dialogin onnistuminen. Opintopiiri koettiin hyödyllisenä oppimistilaisuutena. Se poikkesi aiemmista oppimiskäytännöistä ja kiinnosti työyhteisöä erilaisuutensa vuoksi. Osallistujat ko-

kivat keskenään tasa-arvoisuutta, kun perinteistä auktoriteetin omaavaa ohjaajaa ei ollut tilanteessa mukana. Keskustelemalla oppiminen koettiin mielenkiintoisena ja opintopiirin ilmapiiri hyvänä.

”se oli hyvä, kun se on erilainen, mitä on tähän asti ollu monet”

”kun se ei ole semmosta luentokoulua vaan sitä semmosta yhteistä ajatusten vaihtoa”

”ainakin henki oli hyvä ensimmäisessä palaverissa”

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että jokainen uskaltaa esittää omia ajatuksiaan opintopiirissä. Ajateltiin, että tutussa ryhmässä se on itsestään selvää. Viitattiin myös osallistujien omaan vastuuseen olla aktiivisia. Aineistossa kuitenkin myös pohdittiin, miten hiljaiset osallistujat saadaan mukaan keskusteluun. Katsottiin, että puheenjohtajan tehtävä on pitää huolta siitä, että kaikki saavat äänensä kuuluviin. Ajateltiin, että opintopiiriin osallistuvat ovat tasavertaisia keskenään ja jokaisen ajatus on yhtä tärkeä. Hiljaisten osallistujien oma näkemys oli, että heidän ajatteluprosessinsa on kuitenkin aktiivinen, vaikka he eivät tuo ajatuksiaan julki. Puheenjohtajan roolia korostettiin keskustelun herättäjänä ja toivottiin napakkaa otetta pitämään keskustelua asiassa.

”pystyy kait sitä meidän porukasa”

”muutama semmonen aika aktiivisesti äänessä oleva ja joilla on tapana sanoa se asia niin, että jos sä olet hiljasempi, niin voi tulla tunne, että sä et uskalla sanoo...”

”olis saanu olla vähän napakampiki, tahtoo mennä sivuraiteille, ehkä sitte puuttua, et mentäs asiaan”

Oppimisen mahdollisuudet. Haastateltavien mielestä opintopiirikeskusteluissa käsitykset selkiytyvät ja osallistujat oppivat toistensa tapoja ymmärtää asioita. Keskustelu havahduttaa miettimään, ymmärretäänkö asioita samalla tavalla. Yhteisten käsitysten muodostaminen koettiin tärkeäksi keskustelun tavoitteeksi. Vastauksissa se ilmeni enemmän opintopiiriin antamana mahdollisuutena ja keskustelun pyrkimyksenä kuin jo toteutuneena toiminnan lopputuloksena.

”ymmärretäänkö me samalla tavalla se, tai onko siinä jotain ongelmia tai ei ollakkaan nyt samoilla näkemyksillä”

”minusta se oli ihan hyödyllistä, et saatas joku yhteinen linja”

Opintopiirin luomana mahdollisuutena pidettiin myös sitä, että erilaiset näkemykset tulevat esiin. Keskustelun yhteydessä käydään läpi omia ajatuksia ja toisten puheenvuorot synnyttävät itsessään uusia ajatuksia. Tilanne auttaa ajattelemaan asioita monesta eri näkökulmasta. Toisten kokemusten kuulemisesta pidettiin hyödyllisenä. Varsinkin nuoremmat hoitajat kokivat oppivansa kokeneemmilta hoitajilta.

”keskusteleminen niinku aukasee niitä asioita ja tiedon määrää, ihan perusteista ja perusasioista keskusteleminen”

”et oppis ajattelemaan asioita monelta kantilta ja ajattelemaan ääneen”

”ja kun ite on ollu niin vähä aikaa vasta töissä ni ei välttämättä ossaa edes ajatella asioita sillä tavalla”

Haastateltavat kokivat myönteisenä asioiden yhdessä miettimisen. Keskustelemalla asiat tuntuivat painuvan paremmin mieleen kuin perinteisessä koulutustilaisuudessa. Haastateltavat ilmaisivat myös tiedostaneensa omia käsityksiään toisten ajatuksia kuullessaan. Opintopiirin ajateltiin edistävän asioiden miettimistä.

”tommosessa on hyvä miettiä, koska toinenki sanoo mielipiteensä”

”jää paljon enemmän päähän itellekin, kun se keskustellaan se juttu auki eikä vaan et istutaan ja tehdään muistiinpanoja”

”huomaa itte, että minkähän takia mä oon näin aatellut tämän asian et eihän tää ookeaan näin”

Tiedon jakaminen yhteisöllisesti Haastateltavat ajattelivat, että opintopiirissä saadut kokemukset voivat opettaa meitä enemmän kysymään toisiltamme neuvoa ja myös tarjoamaan omaa apuamme. He olivat myös havainneet tällaista vaikutusta. Tilaisuuksien jälkeen yhdessä tekeminen oli lisääntynyt. Kun aihe oli otettu opintopiirissä esille, sitä mietittiin myös jälkeensä. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että opintopiirissä tulleet ajatukset on tärkeää jakaa niille, jotka eivät osallistuneet. Tilaisuudesta laadittua muistiota pidettiin välineenä, jolla käsitellyt asiat saadaan välitetyksi koko työyhteisön tietoisuuteen. Lisäksi esitettiin, että tietoa täytyy viedä eteenpäin myös suullisesti.

”opitaan enemmän kysymään kaverilta apua”

”jos tuolla ihmiset saa sen keskustelun aikaan, niin ehkä se viriää tässä muutenkin”

”tiedotus, et tämmösistä asioista keskusteltiin ja et kaikille se menee sähköpostilla”

Toiminnan jatkuvuus. Opintopiirin säännöllistä kokoontumista pidettiin tärkeänä. Säännöllisyyden katsottiin takaavan kehittämistoiminnan jatkuvuuden.

”et se jatkuis, eikä aina tarttis alottaa alusta”

Ajan puutteen ja työkiireiden koettiin olevan suurimpana uhkana opintopiiritoiminnan jatkuvuudelle. Siihen ratkaisuksi esitettiin suunnitelmallisuuden lisäämistä. Opintopiiripäivänä työvuoron vastaava hoitaja suunnittelee osallistujat työnjakolistaan ja huolehtii siitä, että jokainen voi vuorollaan osallistua. Vastauksissa painotettiin sitä, että pienikin ryhmä voi kokoontua. Opintopiiriä voitaisiin pitää myös muina päivinä, kun työkiireet ovat vähäisempiä. Säännöllisten kokoontumisten koettiin auttavan harjaantumaa toimintaan ja edistävän toiminnan jatkuvuutta. Suunnitelmallisuuden tarve tuli esille myös opintopiiriin valmistautumisessa. Vetäjällä täytyy olla mahdollisuus valmistautua ja perehtyä aiheeseen etukäteen niin, että hän pystyy viemään keskustelua eteenpäin.

Uhkana koettiin lisäksi olevan haluttomuuden muuttaa totuttuja käytäntöjä. Jokaisen tulisi miettiä omia esteitään, miksi toimintamallit eivät muutu. Toivottiin, että kokeiltaisiin rohkeasti tehdä asioita eri tavoilla. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että työyhteisölle annetaan aikaa sopeutua uuteen asiaan. Lisäksi toimintaan kaivattiin mukaan huumoria.

”Annetaan henkilökunnalle aikaa rauhassa sopeutua uuteen asiaan. Ei kaiken pidä heti tapahtua. Huumoria välillä peliin.”

Haastateltavat ymmärsivät, että opintopiirityöskentely vie aikaa. Keskustelemalla oppiminen koettiin hitaaksi, mutta ajateltiin, että se kuitenkin vie vähitellen eteenpäin. Koettiin myös, että me vasta harjoittelimme uutta käytäntöä.

”kaikki muukin meidän työ on samanlaista tabkoomista”

”pittää vaan osata ajatella, että sillä on merkitystä etteenpäin”

Hitaan etenemisen etuna pidettiin sitä, että koko työyhteisö ehtii päästä toimintaan mukaan ja oppia käsiteltävää aihetta.

7.2.2 Johtopäätökset ja kehittävät toimenpiteet seuraavaa sykliä varten

Aiheiden valintaan kaivattiin työyhteisön omaa mielipidettä, niin että kiinnostus toimintaan säilyy. Alkuvaiheessa harjoiteltiin itse toimintaa, jolloin sisällön monipuolisuuteen ei kiinnitetty riittävästi huomiota. Tulevaisuudessa aiheiden on tarkoitus perustua osaamiskartoituksessa esille tulleetiin vajeisiin, jolloin opintopiiriä voidaan käyttää alkuvaihetta tehokkaammin vastaamaan todettuihin osaamistarpeisiin. Ollilan (2006, 222) mukaan osaamiskartoitukset vahvistavat strategista suuntaa osaamisen kehittämisessä vision mukaisesti.

Esimiehen antamaa tukea opintopiiritoinnille pidettiin tärkeänä. Tuki tuli esille muun muassa siinä, että hän kannusti kokoontumisiin ja varasi aika- ja henkilöresursseja toimintaa varten. Esimieheltä ei odotettu asiantuntijuutta opintopiirin suunnittelussa, vaan hänen tehtävänä oli järjestää tarvittavat resurssit. Viitalan (2002, 192) mukaan osaamisen johtamisen edistäminen ilmenee juuri niissä esimiehen toiminnoissa, joissa hän luo oppimista tukevaa keskustelua työyhteisöön. Hän luo rakenteita ja toimintamalleja, jotka varmistavat, systematisoivat ja kehittävät oppimista edistävää keskustelua ja sitä tukevaa tietoisuutta työyhteisössä. Esimiehen tehtävänä on varmistaa oppimiselle tarpeelliset resurssit. Ollilan (2006, 191) tutkimuksessa julkisten palveluorganisaatioiden johtajat itse painottivat omissa johtamisvalmiuksissaan työn sisällön asiantuntemuksen tärkeyttä. Ollila toteaa tämän johtuvan sosiaali- ja terveysalan johtajien koulutuspohjasta, missä korostuu vahva ammatillinen perusta ja pitkä työkokemus.

Opintopiirissä käydyn keskustelun koettiin tuovan monia hyötyjä työyhteisön asioiden kehittymiselle. Keskustelu antoi mahdollisuuden löytää sekä yhteneviä käsityksiä että erilaisia, uusia ajatuksia toiminnan kehittämiseen. Dialogin koettiin onnistuneen hyvin. Osallistujilla oli yhteinen käsitys siitä, miten hyvä keskusteluyhteys saavutetaan ja miten toimintaa tulee kehittää, jotta siihen päästään. Sengen (1990, 247) mukaan dialogiin oppiminen vie aikaa ja sitä täytyy harjoitella. Se kehittyy ja syvenee harjoittelun myötä. Haastatteluissa tuotiin esille myös opintopiiriin osallistuvien tasa-arvoisuus. Myös Freire (2005, 99) korosti tasa-arvoisuutta aidon kommunikaation perustana.

Puheenjohtajan roolin merkitys tuli selkeästi esille arviointituloksissa. Aiheeseen perehtymisen koettiin tärkeäksi, niin että puheenjohtajalla on jonkinlainen asiantuntijuus viedä keskustelua eteenpäin. Hänen tehtävänä oli aktivoida opintopiiriin osallistuvia keskusteluun ja saada myös hiljaiset osallistujat mukaan keskusteluun. Olennaista oli keskustelun pitäminen

aiheessa. Työyhteisön jäsenet ilmaisivat halukkuuttaan toimia kukin vuorollaan puheenjohtajan tehtävässä. Vastuuta katsottiin voitavan jakaa useammalle henkilölle. Se vähentää yksilöön kohdistuvaa työtaakkaa. Se myös edistää kolmivuorotyössä toiminnan etenemistä, kun toiminta ei ole yhden henkilön läsnäolosta riippuvainen.

Huolta aiheutti se, että työkiireet estivät opintopiiriin osallistumisen. Tämän katsottiin edellyttävän hyvää suunnittelua toiminnan toteuttamiseksi. Vuorossa vastaavan hoitajan tehtävänä pidettiin sitä, että hän suunnitteli työvastuut niin, että kukin vuorollaan pystyi osallistumaan toimintaan. Ajan puutteen on todettu vaikeuttavan osaamisen johtamista erityisesti julkisissa palveluorganisaatioissa (Hyrkäs 2009). Suunnitelmallisuudella ja toiminnan joustavuudella voidaan jonkin verran eliminoida ajan puutteen tuomia rajoituksia.

Kehittävät toimenpiteet:

- suunnitelmallisuuden lisääminen
- työvuorosta vastaava hoitaja määrittelee, ketkä voivat osallistua opintopiiriin
- aihe ja opintopiiriin vetäjä suunnitellaan etukäteen työyhteisön oman valinnan mukaan
- vastuu opintopiiriin toteuttamisesta jaetaan usealle henkilölle
- korostetaan puheenjohtajan tehtävää aktivoida kaikkia mukaan keskusteluun

7.3 Oppimispolku

Oppimispolku toteutui ainoastaan kerran projektin loppuvaiheessa. Yhden käytännön toteutuksen perusteella ei voi vielä tehdä johtopäätöksiä toiminnan kehittämiseen. Projektin jälkeen oppimispolkuja on toteutettu ja toiminta on vakiintunut työyhteisön oppimiskäytäntöihin.

Ensimmäinen polku kohdistettiin hemodialyysihoidon teknisen toteuttamisen oppimiseen. Aiheesta vastaava työryhmä laati teoriaosuuden ja jakoi sen oppimispolkuun osallistuville kaksi päivää ennen polun käytännön toteutusta. Polulle osallistui ensimmäisellä kerralla kaksi hoitajaa.

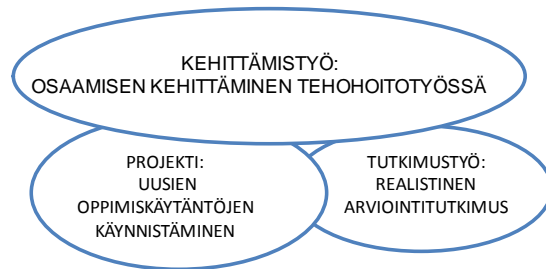
Valmistelutyötä tehneet kokivat tietoperustan laatimisen hyödyllisenä. He etsivät työhönsä uusinta tietoa ja samalla saivat kyseisen alueen toimintaohjeet päivitettyä. Työryhmiin kuului eripituisen kokemuksen omaavia hoitajia. Kokemuksen siirtäminen nuoremmalle polvelle sujui näissä tilanteissa luontevasti. Toisaalta nuoremmat hoitajat osasivat tehdä sellaisia tarkentavia kysymyksiä, jotka edistivät materiaalin käyttökelpoisuutta. Dialyysiyksikön hoitajat sekä munuaistautien erikoislääkäri tarkistivat teoriaosuuden. Näin varmistettiin moniammatillisesti, että tieto on ajantasaista ja näyttöön perustuvaa.

Oppimispolkuja rakennettiin myös muille osaamisalueille. Teoriaosuuksia laadittiin valmiiksi rauhallisempien työpäivien varalle. Tarkoituksena oli tuottaa materiaali valmiiksi niin, että oppimispolkua voidaan ryhtyä toteuttamaan lyhyelläkin varoitusajalla.

Yhteisen ajan löytyminen koettiin vaikeana. Siitä on osoituksena myös se, että monista suunnitelmista huolimatta oppimispolkujen toteuttaminen ei yhtä kertaa lukuun ottamatta onnistunut projektin aikana. Tehohoidossa työpäivät saattavat nopeasti muuttua kiireisiksi ja niissä tilanteissa luonnollisesti potilaan hoito turvataan ensisijaisesti.

8 POHDINTA

Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyössä on kolme ulottuvuutta. Se on kehittämistyö, joka toteutetaan työelämässä projektina. Lisäksi se on tutkimustyö. Opinnäytetyön kokonaisuus esitetään kuviossa 17.



Kuvio 17. Opinnäytetyö

Kehittämistyössä kuvattiin osaamisen kehittämistä ja johtamista siinä muodossa kuin nykytutkimus sen esittää. Konkreettisenä toimintana kehittämistyö sisälsi projektin, jonka tavoitteena oli käynnistää uusia oppimiskäytäntöjä ja arvioida niistä saatuja kokemuksia. Arviointitutkimuksella haluttiin lisäksi selvittää, minkälaisilla johtamisen keinoilla oppimiskäytäntöjä voidaan tukea. Tarkastelen seuraavassa näitä kolmea ulottuvuutta.

8.1 Tutkimustyö

Arviointitutkimusta koskevat samantyyppiset kriteerit kuin tieteellistäkin tutkimusta. Tutkimuksen validiteettia arvioidaan sillä, kuinka hyvin tutkimusote, siinä käytetyt menetelmät ja saadut tutkimustulokset vastaavat sitä ilmiötä, jota halutaan tutkia. Kehittämishankkeen arvioinnissa kiinnitetään huomiota erityisesti arviointikeinoin hankitun tiedon luotettavuuteen. Jos tieto on luotettavaa, myös tutkimus on luotettava. (Anttila 2007, 145-146.)

Realistinen arviointitutkimus soveltuu erityisesti kehittämistyöhön. Sen menetelmälliset keinot korostavat itsearviointia sekä yhteisöllistä voimaantumista. Prosessin aikana työyhteisö löytää itse omat voimavaransa ja ratkaisut kehittämisen haasteisiin. (Anttila 2007, 55.) Tässä kehittämistyössä käynnistettiin uusia oppimiskäytäntöjä. Tarkoituksena oli kehittää niitä sellaiseen suuntaan, että ne toimivat kyseisessä työyhteisössä ja tunnistaa niitä johtamisen kei-

noja, joilla käytäntöjen sujumista voidaan edistää. Tavoitteena oli siis saada niiden toimivuuteen arvioivaa, kokemusperäistä tietoa. Tutkimusstrategia, jossa käytäntöjen toteuttajat itse saivat äänensä kuuluviin, tuotti tietoa ilmiön olemuksesta tavoitteen mukaisesti. Oppimiskäytäntöjen arviointikriteerit muodostuivat teorian tiedon pohjalta. Ne olivat sen hetkinen tieto tavoiteltavasta tilasta. Arviointiprosessi puolestaan antoi mahdollisuuden tarkistaa käsityksiä siitä, minkälainen tavoitetilä halutaan saavuttaa. Arviointi tuotti tietoa myös siitä, millä keinoin tavoitetilään päästään. Tuotetusta tiedosta voidaan muodostaa uudet arviointikriteerit seuraavaa interventiota varten.

Se, miten kehittämistyössä kootut aineistot ja dokumentoidut tapahtumat sekä niistä tehdyt johtopäätökset kohdistuvat uskottaviin ja oikeisiin kohteisiin, liittyy tutkimuksen uskottavuuteen (Anttila 2007, 148). Keräsin aineistoa arviointia varten monista eri tietolähteistä, mikä antoi mahdollisuuden tarkastella mekanismeja monelta eri suunnalta samanaikaisesti. Se myös lisäsi arvioinnin luotettavuutta ja uskottavuutta. (Anttila 2007, 143.) Haastatteluaineistolle tein sisällön analyysin, josta esimerkkinä on liite (liite 4). Esitin tuloksissa erityisesti opintopiiriin liittyen runsaasti suoria lainauksia haastateltujen puheesta, en pelkästään uskottavuuden vuoksi, vaan halusin välittää niillä lukijalle työyhteisön omaa ääntä. Pienryhmäteknikalla tuotetussa arviointiaineistossa vastaukset olivat esitettyjen uhkien alle valmiiksi ryhmiteltyinä sellaisenaan käytettävässä muodossa. Käytäväkeskustelut, muistiot ja tutkijan päiväkirja toimivat reflektointipohjana analysoidulle aineistolle ja niistä sain lisäksi johtolankoja tulosten analyysiin. On aiheellista miettiä, olisiko näiden viimeksi mainittujen aineistojen sisällön analyysi tuonut tuloksiin lisää uskottavuutta. Työn aikasidonnaisten tekijöiden vuoksi se mahdollisuus kuitenkin rajautui pois.

Tutkimuksen eettiseltä kannalta on hyvä miettiä omaa läheistä suhdettani työyhteisöön. On selvää, että pitkä työkokemus tutkimuskohteessa vaikuttaa omiin käsityksiini ja tulkintoihini. Työyhteisön jäseniin on myös ehtinyt muodostua läheisiä tunnesuhteita vuosien aikana. Tässä asetelmassa en voi olla puolueeton tarkastelija. Anttila (2006, 506) pitää jonkinlaisena tutkimuseettisenä ongelmana sitä, että tutkija kokoa aineistonsa sellaiselta lähipiiriltä, jonka asenteisiin ja motivaatioon läheinen ystävyys suhde voi vaikuttaa. Oman työyhteisön kehittämisessä läheisyyttä sekä tutkittavaan ilmiöön että tiedonantajiin ei kuitenkaan voi välttää. Objektivisuuteen ei tällaisessa tilanteessa voi pyrkiä. Toisaalta Seppänen-Järvelä (2006) toteaa, että organisaatiokulttuurin tuntemus on myös merkittävä esiyymmärryksen lähde, joka auttaa tulkitsemaan piiloisia viestejä ja huomaamattomampia nyansseja. Hän kuitenkin varoittaa, että vaarana voi olla ylitulkinnallisuus ja liiallinen luottamus omiin näkemyksiin. Sen tiedos-

taminen tiedon keruun ja analyysin eri vaiheissa on tärkeää. (Seppänen-Järvelä 2006, 228.) Olen pyrkinyt pitämään tämän asian mielessäni koko prosessin ajan. Siitä huolimatta oma toiveeni saada oppimiskäytännöt toimimaan saattaa vaikuttaa siihen, miten tulkitsen kokemuksia.

Läheiset suhteet toivat lisäarvoa muun muassa haastattelutilanteisiin. Tutussa seurassa ei tarvinnut jännittää ja itse haastatteluaiheeseen keskittyminen oli näin helpompaa. Itse koin nämä haastattelut oppimistilanteina. Tunnin mittainen intensiivinen pohdinta ehti tuoda esiin monenlaisia ajatuksia. Käytäväkeskusteluissa oli merkittävää se, miten helposti ja luontevasti työyhteisön jäsenet lähtivät mukaan keskusteluihin. Uudet kokemukset näyttivät luoneen tarvetta puhumiseen.

En ole tarkentanut tässä tutkimuksessa osallistujien määrää enkä profilia. Tämän ratkaisun tein eettisistä syistä suojellakseni työyhteisön jäsenten intymiteettiä ja anonymiteettiä. Kokonaisuudessa käytäntöjen kehittämisen eri osioissa lähes kaikki olivat jollain tavalla mukana. Oli myös niitä, jotka eivät osallistuneet. Tässä työssä muutosvastarintaan, motivaation puutteeseen tai muista syistä johtuvaan haluttomuuteen liittyvät kysymykset oli rajattu ulkopuolelle. Omassa toiminnassani pyrin tasa-arvoisuuteen niin, että jokaisen osallistumista pidettiin yhtä arvokkaana ja myös vapaaehtoisuuteen perustuvana.

Menetelmän soveltuvuus tähän työhön oli kaksitahoinen. Toisaalta se antoi kehittämisen etenemiselle sitä arviointitietoa, jota haettiin. Se antoi työlle myös hyvän kehikon ja jäsensi arviointia niin, että kehittämisen kannalta tärkeitä mekanismeja pystyttiin jäljittämään. Realistinen arviointitutkimus etenee systemaattisesti, mikä helpottaa tutkimuksen toteuttamista. Toisaalta kehikko on myös monimutkainen ja sen huolellinen työstäminen vaatii aikaa. Systemiteoreettisessa tarkastelussa on kohteena kokonaisuus. Konteksti on laaja käsite ja siinä toimivat mekanismit ovat moni-ilmeisiä. Ilmiöiden sisäisen logiikan tiedostamisessa ja ymmärtämisessä ei lyhytaikaisessa tutkimuksessa voi edetä kovin pitkälle. Metodologian kaikki ominaisuudet eivät näin pääse näkyviin. Olennaista onkin päättää se, miten syvälle mekanismien ja niitä tuottavien olosuhteiden tarkastelussa edetään. Tässä työssä arviointi oli kohdistettu puolen vuoden aikaisiin kokemuksiin. Näin lyhyessä ajassa toteutettuna tutkimus jää tulostensa suhteen väkisin pinnalliseksi. Useamman syklin saaminen mukaan tutkimukseen ja niihin kohdistuneiden interventiodien arviointi olisi antanut tuotteliaamman kuvan käytetyn menetelmän kehittämismyönteisyydestä. Pidempi seuranta olisi luultavasti antanut

myös enemmän syvyyttä tutkimustuloksiin ja sitä kautta ilmiöiden ydin olisi tullut paremmin ymmärretyksi.

On vaikeaa soveltaa menetelmää, jos ei ymmärrä sen filosofisia lähtökohtia. Realistinen arviointitutkimus on hyvin käytännönläheinen. Siitä huolimatta käytin runsaasti aikaa saadakseni selkeän käsityksen siitä, mitä tarkoittaa esimerkiksi kriittinen realismi, johon realistinen arviointitutkimus tietokäsityksiltään perustuu. Myös Kortenieniemi (2005, 17) toteaa, että vaikka arviointitutkimuksen olemukseen eivät kuulu pitkät filosofisten lähtökohtien perustelut, on kuitenkin ymmärrettävä perusasiat niistä tausta-ajatuksista, joihin realismi nojaa. Konstruktivisen oppimiskäsityksen ja realismin yhteen sovittaminen tuotti runsaasti päänvaivaa. Kun konstruktivismi näkee ihmisen itsensä tiedon rakentajana, realismin mukaan todellisuus on jo olemassa ja etsimme tietoa siitä tieteellisen tutkimuksen avulla. Kortenieniemi (2005, 23-24) on tuonut esiin tämän ajatusrakennelman, jossa ontologiset kysymykset olevasta ja epistemologiset kysymykset tiedon luonteesta osittain sekoittuvat keskenään. Hän muistuttaa, että vaikka tietomme todellisuudesta ja tutkimuskohteistamme on sosiaalisesti ja käsitteellisesti välittyntä eli hermeneuttista, niin todellisuutta emme realismin mukaan kuitenkaan itse rakenna. Realistisen ajattelun mukaan todellisuus ja tutkimuskohteet ovat olemassa riippumatta tietoisuudestamme. Tämän asian oivaltaminen auttoi minua ymmärtämään, etteivät kehittämistyön teoria ja sitä tutkiva metodologia olleet ristiriidassa keskenään. Se auttoi myös ymmärtämään paremmin laajennettua tiedon käsitystä. Konstruktivismi ja realismi voivat kulkea rinnakkain sulassa sovussa samassa tutkimuksessa. Puolimatkan (2002, 369) mukaan ne voivat jopa täydentää toinen toisiaan.

Kehittämistyön metodologian valintaan sisältyi myös tavoite oppia arviointitaitoja. Kuten Virtanen (2007, 15) toteaa, vähenevillä voimavaroilla täytyy pyrkiä tekemään oikeita asioita ja toimimaan tehokkaasti. Työn jatkuvalla arvioinnilla on mahdollisuus tunnistaa niitä oikeita asioita. Arviointiajatus ei ole ollut työyhteisössä aivan vieras tähänkään asti. Käytössä on jo monia menetelmiä, joilla mittaamme työn tuottavuutta ja tuloksia, muun muassa tehohoidon laadun seurantaan kehitetty Intensium-tietokanta ja potilaspalautearviointit. Uskon tämän työn tuoneen kuitenkin uutta näkökulmaa siihen, minkälaisilla menetelmillä itse voimme arviointia toteuttaa. Esimerkiksi 6-3-5 -tekniikka osoittautui keinoksi saada lyhyessä ajassa ja pienellä panostuksella runsaasti tietoa siitä, mitä työyhteisö itse ajattelee oman toimintansa kehittämisestä. Näin saadaan suhteellisen helposti esiin uusia, käyttökelpoisia ideoita. Arviointitutkimuksen läpivieminen ja tulosten työstäminen olivat tässä opinnäytetyössä vain oma, henkilökohtainen oppimisprosessini. Siihen työyhteisö ei osallistunut. Tulevaisuudessa

voimme tehdä sitä yhdessä sopivan kokoisissa ryhmissä. Näin voimme jakaa osaamistamme tällä alueella ja kehittää yhdessä arviointivalmiuksiamme.

8.2 Projektitoiminta

Ajatus toteuttaa kehittämistehtävä projektina tuntui alkuun varsin työläältä. Projektitoiminnan suunnittelu, projektin johtamiseen perehtyminen ja lopulta projektin käynnistäminen veivät runsaasti aikaa ja luulin niiden kuluttavan voimavaroja itse kehittämistyöltä. Todellisuudessa projekti oli se rakennelma, joka vei tätä kehittämistyötä eteenpäin. Se oli loppujen lopuksi yksi tärkeimmistä resurssitekijöistä koko työssä.

Projektiorganisaatio oli toimiva. Projektityöntekijät asettuivat tehtäviinsä innostuneesti ja veivät vastuualueitaan itseohjautuvasti eteenpäin. He olivat hyvin innovatiivisia projektin toiminnan suunnittelussa ja toivat esiin hyödyllisiä ehdotuksia ja korjauksia projektin toimintaan. Projektissa vallitseva myönteinen ilmapiiri oli myös yksi kantavista voimista. Viitala (2002) pitää oppimista edistävää ilmapiiriä yhtenä tärkeänä osaamisen johtamisen ulottuvuutena. Tämän projektin kokemusten perusteella myönteisessä ilmapiirissä moni asia sujui melkein itsekseen. Projektissa työskentelevien ryhmä olisi voinut olla suurempi. Näin työmäärää ja vastuuta olisi voinut jakaa useamman henkilön kesken. Suuremman joukon osallistaminen projektiin olisi voinut tehdä sen myös vielä enemmän koko työyhteisön asiaksi. Kolmivuorotyö asettaa kuitenkin omia rajoituksiaan. Isommalle ryhmälle olisi todennäköisesti ollut vaikeaa löytää yhteistä aikaa projektikokouksia ja muita yhteisiä tapaamisia varten.

Ohjausryhmän kokoontumiset olivat myös ensiarvoisen tärkeitä projektin toiminnalle. Keskustelu ohjausryhmän kokouksissa oli rakentavaa ja kokoukset antoivat tärkeää rohkaisua ja kannustusta sekä uusia ideoita projektin etenemiseen.

8.3 Kehittämistyö

Kivisen (2008, 200-201) tutkimus osoittaa, että terveydenhuollossa osaamisen kehittäminen perustuu enimmäkseen yksilöiden lyhytkestoiseen koulutukseen, jota vuonna 2004 voimaan tulleet täydennyskoulutusmääräykset vahvistavat. Kivinen myös toteaa, että yksilöiden koulutukseen panostettaessa on hyvä muistaa, että yksilön oppiminen ei ole yhtä kuin organisaati-

on oppiminen. Tämä johtaa kysymykseen, minkälaisilla toimintakäytännöillä koulutuksissa saatu tieto ja osaaminen organisaatiossa jaetaan. Terveystenhuollossa ei tällä hetkellä ole riittävästi tilaa, aikaa tai paikkaa tiedon jakamiselle. Käytännöt, joilla osaaminen saadaan koko työyhteisön ja koko organisaation käyttöön, ovat vielä kehittymättömiä

Tämän projektin oppimiskäytännöissä osaamista voidaan jakaa koko työyhteisön käyttöön. Myös oppimisprosessien tukeminen saa näissä käytännöissä näkyvän muodon konkreettisena toimintana, joka ylläpitää ja edistää oppimisen ilmapäiriä ja tukee siinä tapahtuvia prosesseja. Arviointitutkimus puolestaan paljastaa niitä keinoja, joilla olosuhteet luodaan oppimiselle suotuisiksi. Toiminnan huolellinen suunnittelu on tärkeää sekä mentorointi- että opintopiiri-toiminnassa. Erityisesti yhteisen ajan järjestäminen on sellainen haaste, johon suunnittelulla voidaan vaikuttaa. Yhteisen ajan puute korostuu erityisesti kolmivuorotyössä. Tehohoitotyön vaihteleva kuormitus toisaalta tukee uusien oppimiskäytäntöjen toteuttamista. Työpäivät ovat erilaisia ja potilastilanne muuttuu jatkuvasti. Välillä perustyö vie kaikki voimavarat. Välillä taas on hiljaisia hetkiä, jolloin voi paneutua työn kehittämiseen. Oppimiskäytännöistä muodostuneita malleja voidaan käyttää ja kehittää edelleen silloin, kun työyhteisön voimavarat siihen riittävät.

Työyhteisö on näissä oppimiskäytännöissä siirtynyt kohti osaamisen toista sukupolvea. Yhteisöllisyys alkaa vahvistua ja tietämys ymmärretään sisäsyntyisenä yhteistoimintana. Oppivan organisaation ajatusten entistä tiiviimpi kytkeminen omaan toimintaan voi tulevaisuudessa viedä meitä kohti kolmatta sukupolvea. Silloin sosiaalisuus edelleen voimistuu. Tietämys tulee esiin entistä enemmän vapaaehtoisena ja itsestään kumpuavana.

8.3.1 Mentorointi

Kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää tiedon ja osaamisen jakamista mahdollistavia käytäntöjä. Mentorointitoiminta on tunnettu jo pitkään, mutta terveydenhuollossa se ei ole ollut aktiivisessa käytössä (Kivinen 2008, 97). Työyhteisön kiinnostusta mentorointiin kuvastaa se innokkuus, jolla sen jäsenet lähtivät tähän toimintaan mukaan. Noin kolmasosa hoitajista osallistui mentorointiin. Kokemukset mentorointitoiminnasta osoittivat, että toiminta edellyttää hyvää suunnittelua, riittävää tietoa mentoroinnista ja sen lisäksi vielä jatkuvaa tukea varsinkin toiminnan alkuvaiheessa.

Mentoroinnin merkitys organisaation kannalta asettuu Nonakan ja Takeuchin tiedonluomismallissa sosialisointin tilaan. Siinä hiljainen tieto siirtyy henkilöltä toiselle vuorovaikutustilanteessa. Suhde perustuu dialogiin, jossa kuunnellaan toisen näkemyksiä ja keskustellaan erilaisista toimintatavoista. Mentoroinnissa muun muassa arvot ja normit välittyvät keskustelun ohella. Keskustelu auttaa myös mentoria itseään hahmottamaan tiedostamatonta osaamistaan (Juusela ym. 2000, 33). Sosialisointi tapahtuu kokemuksiä jakamalla. Mentorointisuhde on kahdenkeskinen ja luottamuksellinen. Siinä kehittyvä osaaminen siirtyy koko työyhteisön hyödyksi vasta ulkoistamisen tilassa niissä keskusteluissa ja vuoropuheluissa, joita käydään mentorointisuhteen ulkopuolella ja sen jälkeen.

Yhteisen ajan löytyminen koettiin ongelmalliseksi toiminnan alkuvaiheessa. Juusela ym. (2000, 38) väittävät, että ajan puutteesta on aina kysymys sitoutumattomuudesta. Kolmivuorotyö on kuitenkin luonteeltaan sellainen, että tapaamisten järjestäminen voi olla vaikeaa. Esimies pyrki helpottamaan mentoroinnin onnistumista hyväksymällä työajaksi myös työpaikan ulkopuolella tapahtuvat kokoontumiset. Kaikki eivät silti välttämättä halua kokoontua vapaa-aikanaan, esimerkiksi pitkien välimatkojen aiheuttaman vaivan vuoksi. Projektin jälkeen työyhteisö on siirtynyt autonomiseen työvuorosuunnitteluun, mikä todennäköisesti tulee helpottamaan tulevaisuudessa mentorointiparien yhteisen ajan järjestämistä.

8.3.2 Opintopiiritoiminta

Opintopiireistä saadut kokemukset olivat enimmäkseen myönteisiä. Arviointiaineisto tuotti kehittämisajatuksia, joita käytäntöön soveltamalla toimintaa voidaan muotoilla työyhteisöön sopivaksi. Ajan puute osoittautui suureksi haasteeksi. Sen ratkaisemiseen työyhteisö antoi kehittämis ehdotuksia. Myös tehohoitotyön vaihteleva kuormitus lisää tässä suhteessa toimintamahdollisuuksia.

Nonakan ja Takeuchin organisaation tiedonluomismallissa opintopiiri voidaan sijoittaa ulkoistamisen tilaan. Hiljainen tieto muuntuu näkyväksi tiedoksi vuoropuhelun välityksellä ja tulee näin koko työyhteisön käyttöön. Ulkoistamisen tilaa luonnehtii kiinnostus toisen näkemyksiä kohtaan, yhteisöllinen yhdessäolo ja yhteistyö. Ulkoistamista on myös omien mentaalisten mallien ilmaiseminen sanallisesti. (Kivinen 2008.) Opintopiirikeskustelu on reflektointia ja arviointia, jotka kuuluvat tähän ulkoistamisen tilaan.

Opintopiireissä luodaan dialogin keinoin yhteisiä käsityksiä ja merkityksiä käsiteltäville asioille. Dialogi tuottaa myös erilaisia näkemyksiä ja avartaa opintopiiriin osallistuvien ajatusmaailmaa. Sengen (1990, 241, 249) mukaan tiimioppimisen tärkeä työkalu on juuri dialogi. Sen avulla voimme kehittää kollektiivista ajattelua, joka puolestaan auttaa yksilöä löytämään omista ajatuksistaan uusia mahdollisuuksia. Dialogissa kehittyminen auttaa myös ratkaisemaan työyhteisön ristiriitoja.

Dialogia harjoiteltiin opintopiiritoiminnan aikana. Projektiin ei kuulunut koulutusta siitä, mitkä dialogin ominaisuudet ovat. Tärkeä kysymys onkin se, minkä verran oppimiskäytäntöjen käynnistämiseen olisi pitänyt sisällyttää tietoa oppimaan oppimisesta. Olisiko esimerkiksi ammattikorkeakoulun opiskelijoita ohjaavilla opettajilla mahdollisuuksia tuoda työyhteisöön tietoa oppimisen metakognitiivisista taidoista?

8.4 Kehittämistyön hyödynnettävyys

Tämän kehittämistyön seurauksena mentorointi, opintopiiritoiminta ja oppimispolut käynnistyivät ja kaikki nämä käytännöt toimivat edelleen. Vaikka oppimispolkua ei tässä projektissa arvioitu, myös siitä on tullut suosittu oppimiskäytäntö työyhteisössä. Erityisesti nuoremmat hoitajat ovat kyselleet aktiivisesti mahdollisuuksia päästä osallistumaan oppimispoluille. Niiden toteuttamismalli vahvistaa näyttöön perustuvaa hoitotyötä. Teoriatiedon kokoaminen uusinta tutkimustietoa soveltaen ja moniammatillista tietoa hyväksi käyttäen tukee hoitomenetelmien laatua. Ajoittain oppimiskäytännöt ovat työssä taka-alalla, kun muu toiminta vaatii kaiken huomion. Työyhteisössä on myös muita kehittämiskohteita, jotka vievät oman aikansa.

Käynnistämisvaiheessa toiminnoille muodostettiin alustavat mallit, joiden mukaan niitä voidaan toteuttaa ja vähitellen kehittää työyhteisön tarpeiden mukaisesti. Arviointitutkimuksen tulokset tuottivat hyödyllisiä kehittämisideoita. Arvioinnissa saatiin vastauksia myös siihen, miten uudet oppimiskäytännöt pidetään elinvoimaisina. Alkuinnostuksen jälkeen voi olla vaarana, että käytännöt unohtuvat. Suunnitelmallisuus todettiin tärkeäksi keinoksi estää toimintojen hiipuminen. Oppimiskäytäntöjen ylläpitäminen edellyttää myös työyhteisössä nimettyjä vastuuhenkilöitä, jotka kehittävät niitä edelleen ja huolehtivat siitä, että toiminnot jatkuvat.

Kehittämistyössä on olennaista se, miten sen tuloksia kyetään hyödyntämään käytännön työelämässä (Anttila 2007, 147). Tämä kehittämistyö toteutettiin työyhteisön projektina ja siitä saatu hyöty todentui käytäntöön ensimmäisen asteen tuloksina jo projektin aikana. Alasoinin (2006, 42) mukaan kehittämistoiminnan yhteydessä puhutaan ensimmäisen ja toisen asteen tuloksista. Ensimmäisen asteen tulokset näkyvät paikallistasolla. Ne ovat esimerkiksi työmenetelmiin, tuotteisiin, palveluihin, johtamiskäytäntöihin tai vuorovaikutuksen edistämiseen liittyviä parannuskeinoja. Tällaiset tulokset ovat usein hyvin kontekstisidonnaisia eli toimivat vain juuri tietyntyyppisessä ympäristössä ja tilanteessa. Niissä ei ole yleistä- tai soveltamismahdollisuuksia. Toisen asteen tuloksista saavat hyötyä myös muut työorganisaatiot. Ne voivat ilmetä esimerkiksi jalostuneena osaamisena, uudenlaisina vuorovaikutussuhteina sekä laajemmin sovellettavissa olevina malleina tai menetelminä. Tässä kehittämistyössä syntyi selvästi myös toisen asteen tuloksia. Projektin tuottamat mallit voivat toimia myös muissa työyhteisöissä. Mallien olennainen piirre on muokattavuus ja sovellettavuus. Niitä voidaan toteuttaa hieman eri tavoin erilaisissa työympäristöissä.

Suuri henkilökohtainen hyöty on opinnäytetyöstä tullut itselleni. Teoriatietoon ja uusiin tieteen aloihin perehtyminen, metodologisten kysymysten pohtiminen, arviointitutkimuksen toteuttaminen sekä projektin johtaminen ovat kehittäneet valmiuksiani asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimiseen. Erityisesti tutkimus- ja kehittämisosaamisen koen lisääntyneen. Sain käydä läpi merkittävän kokonaisuuden, kun aloitin prosessin osallistumalla ensin kuntayhtymän järjestämään osaamisen johtamisen koulutukseen ja sen jälkeen sain olla mukana toteuttamassa osaamisen kehittämistä projektin päättymiseen asti.

8.5 Katsaus tulevaisuuteen

Tässä kehittämistyössä yhteisen ajan löytäminen näyttäytyi jatkuvana haasteena. Se ei kuitenkaan ole peruste olla kehittämättä työyhteisön toimintaa. Oppimiskäytäntöjen tuottama oppiminen voi toisaalta nopeuttaa tiettyjä prosesseja ja tulevaisuudessa jopa säästää aikaa. Yksin miettiminen voi joskus olla hyvinkin työlästä. Yhteisöllisyyden kehittyessä opimme herkemmin pyytämään apua toinen toisiltamme ja myös antamaan sitä. Tässä työssä ei vielä oppimista arvioitu. Olisi mielenkiintoista selvittää mentoroinnin sekä myös opintopiirien ja oppimispolkujen vaikutuksia pidemmän ajan jälkeen siihen, miten oppiminen niitä käyttämällä

kehittyy. Tärkeää olisi myös selvittää niitä tekijöitä, joilla työyhteisön motivaatiota voidaan kehittää ja muutosvastarintaa ehkäistä.

Tällä hetkellä näyttää siltä, että resurssit tulevaisuudessa vain niukkenevat. Sitä varten on hyvä varustautua sellaisilla käytännöillä, että pystymme jatkossakin antamaan potilaalle hyvää ja laadukasta hoitoa. Aikuiskasvatuksessa on esitetty kriittisiä kysymyksiä siitä, onko työssä oppiminen ylipäättään edistämisen arvoinen ilmiö. Onko yhteiskunnan ajattelu nykyisin liian työkeskeistä ja toiminta vain taloudellisen tehokkuuden jatkuvaa parantamista? (Rekola 2006, 88-89.) On hyvä tiedostaa tämäkin puoli asiasta ja toteuttaa kehittämistoimenpiteet niin, että henkilöstön hyvinvointia pidetään tärkeänä arvona. Henkilöstön sanotaan olevan organisaation tärkein voimavara eikä ilman hyvinvoivaa henkilöstöä ole myöskään laadukasta hoitoa. Oma näkemykseni on, että työtä on joka tapauksessa tehtävä. Tärkeä kysymys kuuluu, missä ilmapöörissä sitä tehdään, ja miten johtamisen keinoin tuetaan työyhteisön jäsenten hyvinvointia, jonka oleellinen osa on osaaminen ja työn hyvä hallinta.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2008. Oppimisen kohteen ja oppimisen vastavuoroinen kehitys. Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologisetä taloudellista kumousta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Alasoini, T. 2006. Ohjelmallinen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa: R. Seppälä-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Helsinki: Stakes, 35-52.
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2. painos. Hamina: Akatiimi Oy.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämissyö. Hamina: Akatiimi Oy.
- Anttila, P. 2008. Ylemmän amk-tutkinnon opinnäytetyöt kehittämishaasteina. Virtuaalinen alustuspuheenvuoro paneelille. Luettu 20.10.2009.
http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ ja_ kehitys/YlempiAMK_ kehittamisverkosto/Pirkko_Anttila.pdf
- Argyris, C. 1999. On Organizational Learning. Toinen painos. Oxford: Blackwell publishing.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Luettu 19.10.2009.
http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen_aluekehittajaksi/auvinen.pdf.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa: A. Eteläpelto & K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Engeström, Y. & Launis, K. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64-81.
- Etene-julkaisuja I. 2001. Terveydenhuollon yhteinen arvopohja, yhteiset tavoitteet ja periaatteet. Terveydenhuollon eettinen neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysministeriö. Luettu 19.5.2008. <http://www.etene.org/dokumentit/EteneFIN.pdf>.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Heikkilä, J & Heikkilä, K. 2001. Dialogi - Avain innovatiivisuuteen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Väitöskirja.
- Heikkinen, H. & Leinonen, M. 2008. Hoitotyön osaamisen johtaminen Kainuussa -projekti. Loppuraportti. Luettu 20.8.2008. <http://maakunta.kainuu.fi/julkaisut>

- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa: H. Heikkinen & R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena-kustannus.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot - Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huotari, P. 2009. Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimessa. Neljän kunnan esimiesten käsityksiä strategisesta osaamisen johtamisesta. Tampereen yliopisto. Johtamistieteiden laitos. Väitöskirja.
- Hyrkäs, E. 2009. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kauppatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 206-221.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.
- Janhonen, S. & Sarja, A. 1999. Dialogioppimisen analyysi hoitotyön opetus- ja oppimisprosessin suunnittelussa. Hoitotiede Vol. 11. no 2/99, 53-62.
- Juusela, T. & Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kainuun maakunta-kuntayhtymän strategia vuosille 2007-2015. Luettu 20.8.2008.
http://maakunta.kainuu.fi/general/Uploads_files/Julkaisut/Muut/Kuntayhtymänstrategia_2007_2015.pdf.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu. 2007. Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Opetussuunnitelma 2007-2009.
- Karjalainen, M. & Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus 2/2006, 96.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu - muuttuko oppiminen. Teoksessa P. Tynjälä & J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: PS-kustannus, 187-212.
- Kilpeläinen, A. 2009. Luhmannin ekologinen kommunikaatio teoreettisena lähestymistapana sosiaalityössä. Teoksessa M. Mäntysaari & A. Pohjola & T. Pösö (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Juva: PS-kustannus, 70.
- Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, R. 2001. Strategisen osaamisen johtaminen. Helsinki: Edita Oyj.

- Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa. Kuopion yliopisto. Terveystieteiden ja talouden laitos. Väitöskirja.
- Korhonen, V. 2007. ”Ilman teitä en olisi selvinnyt”. Potilaiden kokemuksia tehohoidosta ja kuntoutumisesta tehohoidon jälkeen. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos. Pro-gradu.
- Korteniemi, P. 2005. Realismi ja realismin sovellus. Teoksessa: FinSoc Työpapereita 3/2005 Realistisen arvioinnin ensimmäiset askeleet. Ilse Julkunen, Tuija Lindqvist ja Sakari Kainulainen (toim.). Stakes. Helsinki .
- Kuusela, P. 2008. Kriittinen realismi, organisaatiotutkimus ja muutos. Teoksessa: P.Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: Unipress.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede Vol. 11, no 1/-99, 3-11.
- Lammintakanen, J. & Myllykangas, M. & Kinnunen, J. & Kuusi, O. & Ryyänen, O. 2004. Suomen terveydenhuollon tulevaisuudet. Skenaariot ja strategiat palvelujärjestelmän turvaamiseksi. Esiselvitys. Eduskunnan kanslian julkaisu 8/2004. Luettu 5.11.2009. <http://www.eduskunta.fi>.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittämisen tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Luotola, V., Munnukka, T., Koivula, M. & Åstedt-Kurki, P. 2003. Tehosairaanhoitajien ammatillinen pätevyys ja kriteerivaatimukset. Hoitotiede Vol. 15, no 5/03, 240.
- Lämsä, A. & Mutanen, S. 2006. Mentoroinnin merkitys naisten urakehitykselle. Hallinnon tutkimus 4/2006, 19-32. Luettu 5.11.2009. <https://remote.kajak.fi>.
- Mezirov, J. 1995. Uudistava oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemusta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2/1998
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.
- Ollila, S. 2006. Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauksellisenä ulottuvuutena. Acta Wasaensia. Hallintotieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Otala L. 2002. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. 4. painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Otala, L. 2008. Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu. Helsinki: WSOY.
- Paavola, S. 1998. C.S. Peirce'n salapoliisimetodologian ja merkkitieteen relevanssi yhteiskuntatieteelle. Sosiologia 4/98. Westermarck-seuran julkaisu 35 (1998) :4. Luettu 28.10.2009. <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0038-1640/35/4/cspeerce.pdf>.

- Paavola, S. 2007. Miksi keksimisen ja luovuuden käsitteellistämistä ei kannata hylätä? Tie-teessä tapahtuu 2/2007, 26.
- Pawson, R. & Tilley, N. 1997. Realistic evaluation. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Poikela, E. 1999. Vaikuttava oppiminen on sidoksissa oppija oppimis- ja kehitysprosesseihin. Aikuiskasvatus 4/99, 358-359.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa: A. Eteläpelto & K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Poikela, S. 2003. Ongelma-perustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi Oppimateriaalit.
- Pyykkö, A. 2004. Tehohoitotyön mallin kehittäminen ja arviointi. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. Väitöskirja. Luettu 2.6. 2008.
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514273141/isbn9514273141.pdf>.
- Rauhala, L. 1985. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Toinen painos. Jyväskylä: Gummerrus Oy.
- Rauramo, P. 2004. Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Rauste-von Wright, M. Von Wright, J. Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rekola, H. 2006. Aikuiskasvatuksen merkitys työelämän muutoksissa. Teoksessa: J. Suoranta & J. Kauppila & H. Rekola Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia; N:o 23.
- Ritmala-Castren, M. 2008. Oppimispolkuja tehohoitotyöhön. Tehohoito 26 (1), 29-31.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY
- Ruuska, K. 2006. Terveydenhuollon projektinhallinta. Mallit, työkalut, ihmiset. Tampere: Tampere Paino Oy. Helsinki.
- Sairanen, S. 2004. Mentorointi ammatillisen osaamisen kehittymisen välineenä - mentoreiden ja aktoreiden näkemyksiä. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu.
- Salonen, J. 2004. Systeemiälykkyyttä työnohjauksella. Teoksessa: P. Hämäläinen & E. Saari-nen (toim.) Systeemiäly. Näkökulmia vuorovaikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan. Luettu 20.10.2009. <http://www.sal.hut.fi/Publications/pdf-files/systeemiäly2004.pdf>

Senge, P. 1990. The fifth discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. United Kingdom: Doubleday.

Seppänen-Järvelä, R. 2006. Prosessiarviointi - mahdollisuus lujittaa kehittämisprojektia. Teoksessa: R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteysksiä. Stakes. Vaajakoski: Kirjapaino Gummerrus Oy.

Shotter, J. 1977. Psykologian ihmiskäsityksiä. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Silfverberg, P. 2004. Projektiopas. Luettu 2.6.2008.
<http://www.ymparisto.fi/download.asp?contentid=32636&lan=fi>.

Sorama, K. 2009. Noviisista osaajaksi. Kehittämishankeraportti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu 4.11.2009. <https://remote.kajak.fi>.

Sosiaali- ja terveysministeriön asetus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksesta 1194/2003. Luettu 25.11.2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031194>

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2003:18. Terveyttä ja hyvinvointia näyttöön perustavalla hoitotyöllä . Kansallinen tavoite- ja toimintaohjelma 2004-2007. Luettu 20.8.2008
<http://www.stm.fi>.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2008:6. Sosiaali- ja terveyshuollon kansallinen kehittämisohjelma 2008-2011. Helsinki. STM. Luettu 20.8.2008. <http://www.stm.fi>.

Suojanen, U. Toimintatutkimus. Menetelmäartikkeli. Luettu 1.11.2009.
<http://www.metodix.com>.

Suomen tehohoitoyhdistyksen eettiset ohjeet. 1997. Luettu 3.3.2008
<http://www.sthy.fi/infot/eettiset.pdf>.

Suomen terveydenhuollon tulevaisuudet. Skenaariot ja strategiat palvelujärjestelmän turvaamiseksi. Esiselvitys. Eduskunnan kanslian julkaisu 8/2004. Luettu 24.8.2008.
<http://www.eduskunta.fi>

Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tampere. Luettu 22.10.2009. http://tampub.uta.fi/tup/Suoranta_Haarautuvat_metodologiat.pdf

Sydänmaalakka, P. 2001. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: Ws Bookwell Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuovinen, P. 2001. Tulevaisuuden ihmiskäsitys. Futura 4/01, 17-22. Luettu 4.11.2009.
<https://remote.kajak.fi>.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktiivinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 160-179.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-4.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vaherva, T. 1999. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 83-101.

Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasaensia n:o 109. Vaasan yliopisto. Liiketaloustiede. Väitöskirja.

Viitala, R. 2006. Johda osaamista. Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita-Prima Oy.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Korhonen, A. 2008. Asiantuntijuuden johtaminen ja henkilöstö laadun tekijänä. Luento. Yamk- opiskelijoiden koulutuspäivät 18.9.2008. Oulu.

Sihvo, P. 2007. Strategiaperusteinen henkilöstön osaamisen kehittäminen. Luento. Kainuun maakunta-kuntayhtymän koulutus. 14.11.2007. Kajaani.

LIITTEIDEN LUE'TTELO

Liite 1 Projektin aikataulusuunnitelma

Liite 2 Projektin viestintäsuunnitelma

Liite 3 Teho-osaston toiminta-ajatus ja arvot

Liite 4 Esimerkki opintopiiritoiminnan arviointiaineiston sisällön analyysistä

Liite 5 Mentorointitoiminnan arvioinnin tulokset

Liite 6 Opintopiiritoiminnan arvioinnin tulokset

Liite 7 Kehittämistyön mallinnus

LIITE 1 PROJEKTIN AIKATAULUSUUNNITELMA

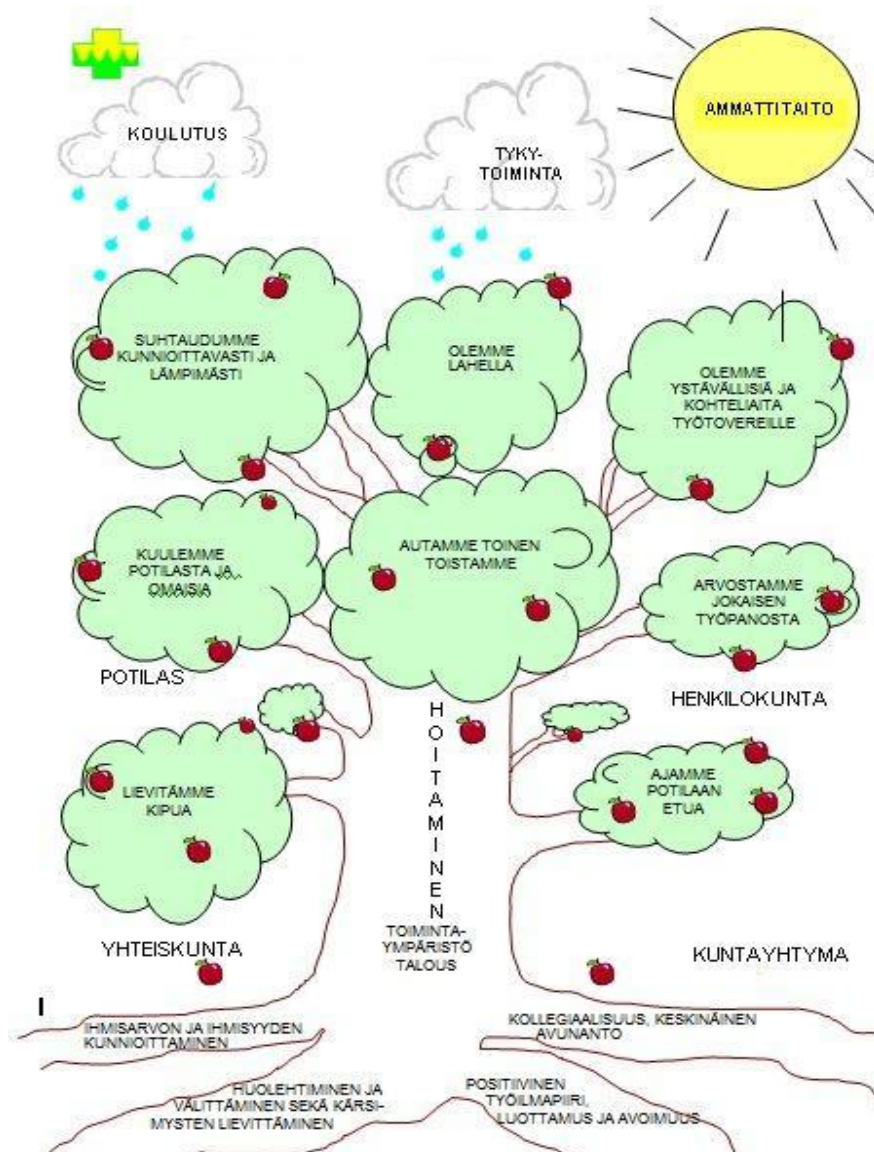
8. Aikataulu ja tehtävät	Vuosi	2008																																															
	KK	kesäkuu			heinäkuu		elokuu			syyskuu					lokakuu				marraskuu																														
	Vko	21	24	26	28	31	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48																											
Tehtävä	Vastuuhenkilö																																																
Aiheanalyysi	Soili	x																																															
Ohjelmateorian luominen	Soili		x	x	x	x	x	x	x																																								
Ohjausryhmän kokoukset	Soili		x									x																																					
Projektiryhmän kokoukset	Projektiryhmä				x	x			x	x		x		x		x		x		x		x																											
Työyhteisöpalaverit	Projektiryhmä									x				x					x																														
Mentorointiparien muod.	Virpi								x																																								
Mentorointiperehdytys	Tiina									x	x																																						
Mentorointi	Mentorointiparit										x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x																											
Ment. arviointikokous	Tiina																					x																											
Oppimispolkuperehdytys	Tuula											x	x																																				
Oppimispolut/suunn.	Tuula											x	x	x		x				x																													
Oppimispolut/toteutus	Tuula															x				x																													
Arvointi	Projektiryhmä											x	x	x		x				x		x																											
Opintopiirin perehdytys	Soili											x	x																																				
Opintopiiri	Soili														x					x																													
Arvointi	Soili																			x																													
Lomat: Tiina								x	x							x				x																													
Tuula																																																	
Soili								x	x	x				x																																			
Virpi																																																	
									</																																								

LIITE 2 VIESTINTÄSUUNNITELMA

HANKKEEN VIESTINTÄSUUNNITELMA					
Hankkeen nimi: Osaamisen kehittäminen tehohoitotyössä – mentorointia, opintopiirejä ja oppimispolkuja Hankkeen vastuuhenkilö: Soili Rytivaara Opiskelija(t): Hankkeen aikataulu: 1.9.2008 – 28.2.2009					
MITÄ?	MIKSI? MISSÄ TARKOITUKSESSA? MISSÄ VAIHEESSA HANKETTA?	MINNE? (julkaisufoorumi) KEILLE? (lukijat)	KEIDEN KANSSA? (kirjoittajakumppanit) KEHITTÄMISEN TILAT? (lukijoiden haastaminen vuorovaikutukseen)	MITEN? GENRE? (tekstilaji)	TEKSTIN AIKAANSAAMA KESKUSTELU, ”VASTAKAIKU”
Hankeidea	Osaamisen kehittämisen teoriapohjan tunnetuksi tekeminen työyhteisöön talvi 2008	työyhteisö K-asema koulutuspäivä	projektipäällikkö keskustelu työyhteisön kanssa	huumoripitoinen PowerPoint esitys	tiedostaa muutos ja tiedon kaaos, missä työyhteisö elää tällä hetkellä, keskustelun herääminen niistä keinoista, joilla muutosta voidaan helpottaa
Hanke-suunnitelma	tiedottaa ja ryhdittää hankkeen suunniteltua kulkua, toimii työkaluna projektin aikana kesä 2008, täydennetään hankkeen aikana	työyhteisö K-asema projektihenkilöt, ohjaajat, ohjausryhmä	projektipäällikkö keskustelut työyhteisössä ja sidosryhmien kanssa, suunnitelman muokkaaminen yhteistoimin	työelämäläheinen asiakirjoittaminen keskustelu tukena	ideoita ja oivalluksia, joilla voi parantaa suunnitelmaa
Hanke-esite, ”tuoteseloste”	ydinkohtien painottaminen motivointi projektin alkaessa syksy 2008	työyhteisö K-asema osastopalaveri ohjausryhmän kokous	projektipäällikkö projektiryhmä	projektin sisältö lyhyesti ja ymmärrettävästi - PowerPoint-esitys ytimellä kokonaisuus mukaansa tempaava kehittämisen kieli	kiinnostuksen herääminen projektia kohtaan työyhteisön motivoituminen ja innostuminen projektin toteuttamiseen
Hankekatsaus	(mentoroinnin kokemukset oppimispolkujen kokemukset opintopiirien kokemukset) projektin puolivälissä marraskuu-joulukuu -08	K-asema osastopalaveri ohjausryhmän kokous	projektipäällikkö projektiryhmä tietoisuuden leviäminen siitä, missä ollaan menossa reflektointi	raportoiva asiakirjoittaminen kehittämisen kieli	erilaisten mielipiteiden ja näkemysten viriäminen toiveena kritiikkiä kehittämisen työkalut hioutuvat vahvistus hyväksi havaituille käytännöille

MITÄ?	MIKSI? MISSÄ TARKOITUKSESSA? MISSÄ VAIHEESSA HANKETTA?	MINNE? (julkaisufoorumi) KEILLE? (lukijat)	KEIDEN KANSSA? (kirjoittajakumppanit) KEHITTÄMISEN TILAT? (lukijoiden haastaminen vuorovaikutukseen)	MITEN? GENRE? (tekstilaji)	TEKSTIN AIKAANSAAMA KESKUSTELU, ”VASTAKAIKU”
Seminaari/ konferenssi posterit	Tiedon ja kokemusten jakaminen Osaamisen johtaminen konkreettisenä toimintana 2.4.2009	Seminaari ”Yhteistyöllä avaimet muutokseen ja kehittämiseen” Opettajat, opiskelijat, työelämän edustajat	Projektipäällikkö Seminaariyleisö: opiskelijat, työelämän edustajat, opettajat	posterit tieteellinen teksti suullinen esitys PowerPoint	kehittämistyön tunnettavuus
Artikkeli	Tiedon ja kokemusten jakaminen, harjaantuminen yhteiskirjoittamisessa kevät 2010	Ammattialan lehti?	projektiryhmä? oppimisen syventyminen	uutisoiva kieli valokuvat kehittämisen kieli	kiinnostus ja innostus oppimiskäytäntöjen kehittämiseen teho-osaston imagon kehittyminen
Puheenvuoro	oppimisen ja tiedon jakaminen projektin jälkeen	Hoitotyön tunti?	projektipäällikkö projektiryhmä keskustelu	kehittämisen kieli	kiinnostus ja innostus projektitoimintaan ja oppimiskäytäntöjen kehittämiseen
Hankeraportti /Opinnäytetyö	Tulosten yhteen kokoaminen ja johtopäätökset kevät-syky 2009	Työyhteisö Ohjaajat Ylihoitajat Koulutuspäällikkö Amk Muut raportista kiinnostuneet	projektipäällikkö projektiryhmä oppimisen syventyminen	kehittämisen kieli tieteellinen teksti	kiinnostus ja innostus projektitoimintaan oppiminen teho-osaston imagon kehittyminen

LIITE 3 TEHO-OSASTON TOIMINTA-AJATUS JA ARVOT



LIITE 4 ESIMERKKI OPINTOPIIRITOIMINNAN ARVIOINNISTA SAADUN AINEISTON SISÄLLÖN ANALYYSISTÄ

ALKUPERÄISET ILMAUKSET YHDISTÄVÄSSÄ LUOKASSA	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	
OPPIMISEN MAHDOLLISUUDET 3. keskusteleminen niinku aukasee niitä asioita ja tiedon määrää, ihan perusteista ja perusasioista keskusteleminen 3. et oppis ajattelemaan asioita monelta kantilta ja ajattelemaan ääneen 3. sieltähän voi herätä uusia 3. monta valmista hyvää ideaa 3. saatat mahdollisimman monenlaisista asioista hyviä vinkkejä ja neuvoja ja mielipitteitä 3. siinä on kuitenkin usiampi henkilö ni tullee erilaisia mielipitteitä 3. ja me saahaan kaikilta mielipitteet 3. ja ku ite on ollu niin vähä aikaa vasta töissä ni ei välttämättä ossaa edes ajatella asioita sillä tavalla 3. keskenään keskustellaan, et kellä on minkäkilaisia kokemuksia ja miten siinä on toimittu ja miten ohjeet sanoo	Asioiden uudella tavalla ymmärtäminen. Oppii ajattelemaan asiaa monella tavalla. Syntyy uusia ajatuksia. Ryhmästä nousee useita näkemyksiä. Kuulee kokeneempien näkemyksiä.	ajattelun avautuminen erilaiset näkökulmat näkemykset tulevat esiin	monipuoliset näkemykset (mahdollisuus)	OPINTOPIIRIN TOIMINTA
3.jää paljon enemmän päähän itellekin, kun se keskustellaan se juttu auki eikä vaan et istutaan ja tehdään muistiinpanoja 3.huomaa itte, että minkähän takia mä oon näin aatellut tämän asian et eihän tää ookkaan näin 3. tommosessa on hyvä miettiä, koska toinenki sanoo mielipiteensä 3.aina parempi ku saa toisen kans vähän miettiä 3. toisaalta hyvä, kun se on jatkuvaa, niin sit tulis sitä, että mietittäs yhdessä 3. käydä jonkun ajan päästä, että tämmöstä on, et oisko nyt herännyt, et ossaisko ajatella erilailla 3. niinhän se on joka asiassa, kun on koulutusta, niin sen jälkeen sitä miettii 3. aika paljon puhutaan näistä, kun pitäs keksiä, että mitä tähän vois laittaa 3. ei ihan kauheesti päästä etteenpäin 3. voi olla, ettei päästä ku pieni hitunen 3. eihän me saatu mitään lopputulosta siinä, tai ehkä jotakin pientä 3. aika vähän on päästy etteenpäin 3.kaikki muukin meidän työ on samanlaista tahkoomista 3.pittää vaan osata ajatella, että sillä on merkitystä etteenpäin	Keskustelu edistää mieleen painumista. Havaitsee omia virhepäätelmiä. Hyvä miettiä toisen kanssa. Keskustelu aktivoituu opintopiirin ulkopuolelle. Palataan myöhemmin aiheeseen uudestaan. Päästään vain vähän eteenpäin. Usko edistymiseen	yhdessä miettiminen asioiden pohtiminen jälkeenpäin edetään hitaasti usko edistymiseen	reflektointi edistyminen	OPINTOPIIRIN TOIMINTA

LIITE 5 MENTOROINTITOIMINNAN ARVIOINNIN TULOKSET

ARVIOINTIALUE	ARVIOINTIKRITEERIT/tavoitteet	TULOKSET	AINEISTON-KERUU
Informaatio mentorointitoiminnasta ja sen tarkoituksesta	Osallistujat tietävät mentorointitoiminnan periaatteet ja miten toiminta toteutetaan.	Osallistujilla oli tietoa mentorointitoiminnasta. Sitä ei kuitenkaan välttämättä osattu soveltaa käytäntöön. Ei tiedetty, mistä pitäisi alkaa keskustella ja miten pitäisi toimia.	Käytäväkeskustelut toimintaan osallistuvien kanssa. Ryhmäkeskustelu
Parien muodostuminen.	Aktori valitsee mentorin itselleen niistä työtovereista, jotka ovat ilmaisseet esimiehelle halukkuutensa osallistua toimintaan.	Parit muodostuivat helposti. Aktorit saivat haluamansa mentorin.	
Tavoitteiden määrittely ja sopimuksen tekeminen	Aktorin toiveet ovat tavoitteiden pohjana.	Tavoitteet oli asetettu aktorin toiveiden mukaisesti. Osa pareista piti tavoitteiden määrittelyä työläänä ja olisivat kaivanneet siihen ulkopuolista tukea.	
Käytännön järjestelyt	Yhteinen aika pystytään järjestämään. Keskustelulle on varattu rauhallinen tila. Toiminta tapahtuu suunnitelman mukaan.	Yhteisen ajan löytäminen oli vaikeaa. Työvuorosunnittelussa parien yhteisiä työvuoroja ei pystytty ottamaan huomioon. Rauhallista tilaa ei aina löytynyt työpaikalta. Parit tapasivat työajan ulkopuolella itse järjestämissään tiloissa. Se laskettiin myös työajaksi.	
Vuorovaikutussuhde	Yhteistyö toimii. Ilmapäiri on oppimista tukeva. Dialogi onnistuu. Suhde on luotettava. Henkilökemiat sopivat yhteen.	Yhteistyösuhteita pidettiin hyvinä. Kukaan ei ilmaissut toivettaan vaihtaa paria. Vuorovaikutus koettiin oppimista edistävänä ja huolista vapauttavana. Osa mentoreista tunsu epävarmuutta omista auttamistaidoistaan ja siitä, miten keskusteluja pitäisi viedä eteenpäin, varsinkin silloin, kun aktorit eivät itse olleet aktiivisia.	
Toiminnan toteutuminen	Aktori ja mentori ovat saavuttaneet asettamansa tavoitteet. Molemmat ovat tyytyväisiä toimintaan.	Osalla pareista toiminta sujui heidän omasta mielestään hyvin ja he olivat molemmat tyytyväisiä. Osalla toiminta alkoi ensimmäisten tapaamisten jälkeen tyrehtyä. Osa pareista ei järjestänyt tapaamisia ollenkaan, vaan keskustelivat työn lomassa. Tietoisuus luottohenkilön (mentorin) olemassaolosta koettiin tärkeänä.	

LIITE 6 OPINTOPIIRIN ARVIOINNIN TULOKSET

ARVIOINTIALUE	ARVIOINTIKRITEERIT/tavoitteet	TULOKSET	AINEISTON KERUU
Aiheiden valinta	Aiheet vastaavat osallistujien osaamiskartoituksissa esille tulleisiin oppimistarpeisiin. Aiheet koetaan tarpeellisiksi.	Opintopiiri kokoontui ensimmäisillä kerroilla oppimaan hoitotyön rakenteista kirjaamista. Aihe koettiin tarpeellisena. Aiheen vaihtamista myös esitettiin. Aiheet tulee valita työyhteisön ideoista. Mahdollisia aiheita on paljon.	Haastattelut Käytävä- keskustelut 6-3-5 tekniikka
Esimiehen tuki	Esimiehen koetaan tukevan toimintaa. Opintopiirille on varattu työaika.	Esimiehen koettiin tukevan toimintaa ja ymmärtävän oppimisen tärkeys. Hänen tehtävänä pidettiin järjestää aika- ja henkilöresursseja toimintaan. Työyhteisö tunsu oman vastuunsa toiminnan toteuttamisessa. He kokivat itse olevansa sisällön asiantuntijoita.	
Opintopiirin toiminta	Yhteistyö toimii. Ilmapäiri on oppimista tukeva. Keskustelu toimii reflektointityökaluna. Avoin puhuminen ja vastuullinen kuunteleminen toteutuvat. Työnjaosta ja työsuunnitelmasta pystytään sopimaan. Osallistujat kantavat vastuun omasta osuudestaan ja sitoutuvat toimimaan suunnitelman mukaisesti. Toiminta tapahtuu suunnitellun aikataulun mukaisesti. Osallistujat kokevat toiminnan hyödyllisenä.	Pidettiin tärkeänä, että toiminta suunnitellaan hyvin ja että kaikki osallistuvat siihen vuorollaan. Opintopiirin mahdollisuuksia: erilaisuus, tasa-arvoinen keskustelu, hyvä ilmapäiri, dialogin onnistuminen, mahdollisuus muodostaa yhteisiä käsityksiä, mahdollisuus löytää uusia käsityksiä, oppia ajattelevaan ja tekemään yhdessä, keskustelukäytännön leviäminen opintopiirin ulkopuolelle. Opintopiirin uhkia: työkiireet estävät toiminnan, riittämätön suunnittelu, haluttomuus muuttaa totuttuja käytäntöjä, haluttomuus osallistua, hiljaisten osallistujien ajatukset eivät tule esille	
Jatkuvuus	Osallistujat kantavat vastuun omasta osuudestaan ja sitoutuvat toimimaan suunnitelman mukaisesti. Muistio tulee laadituksi opintopiirin jälkeen. Toiminta tapahtuu suunnitellun aikataulun mukaisesti.	Jatkuvuus toteutuu parhaiten, jos toiminta on säännöllistä. Voidaan kokoontua myös muina aikoina, kun työkiireet vähäisempiä. Pienikin ryhmä voi kokoontua.	

KEHITTÄMISTYÖN MALLINNUS

